

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉVELOPPEMENT, MISE EN ŒUVRE ET ÉVALUATION
D'UN PROGRAMME ÉDUCATIF PORTANT SUR L'ENVIRONNEMENT,
LES DROITS HUMAINS ET LA CONSOMMATION RESPONSABLE
AUPRÈS D'ÉLÈVES DU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
INÊS NASCIMENTO LOPES

JUILLET 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À vous,
d'ici et d'ailleurs,
aujourd'hui et demain*

REMERCIEMENTS

J'aimerais d'abord remercier de tout cœur ma directrice de recherche, Madame Tamara Lemerise, qui a été constante dans ses précieux conseils et encouragements. Merci pour le soutien et la disponibilité que tu offres, je réalise la chance que j'ai d'avoir eu une directrice qui sait si bien encadrer, tout en osant sortir du cadre.

Je voudrais également remercier les membres du jury, Messieurs Marc Boutet, Jacques Lajoie et Madame Diane Morin qui ont accepté de lire et commenter la présente thèse. Vos commentaires et suggestions permettront d'enrichir ce travail.

Je tiens aussi à remercier toutes ces personnes qui m'ont aidée et inspirée dans le cadre de l'élaboration et de l'évaluation du programme éducatif CAUSE. Merci à Monsieur Mario Cyr pour son aide dans la recherche d'un milieu d'expérimentation. Merci aux nombreux experts qui ont accepté de commenter le programme et les outils d'évaluation développés. Un chaleureux merci à Monsieur Jean Bégin, agent de recherche et de planification, pour ses judicieux conseils statistiques et son soutien indéfectible.

Merci infiniment à Madame Odette Buteau, une enseignante engagée exceptionnelle, qui m'a accueillie dans sa classe avec une générosité, une ouverture d'esprit et un soutien constants. Merci également aux élèves qui ont participé au programme CAUSE. Votre implication, vos sourires et vos petites histoires en début ou en fin d'activités m'ont fait extrêmement plaisir.

Je remercie également les membres du LANCE (Laboratoire sur les Apprentissages en Nouveaux Contextes Éducatifs), une équipe en or avec qui tant d'expériences furent agréablement partagées : Dany, Vitor, Jade, Anik, Jean-François et Yaniv. J'aimerais souligner le précieux travail de Caroline lors du contre-codage et de la

relecture de cette thèse. Merci également à Karine, Andrée, Sabrina et Carlos pour votre précieux travail d'assistanat de recherche.

L'obtention de bourses de recherche a été un autre élément très aidant tout au long de mon parcours d'études. Je tiens donc à remercier les personnes et organismes suivants pour leur soutien financier et leur reconnaissance de la pertinence de ce travail de recherche : Fonds Québécois de la Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC); Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR); Fondation de l'UQAM; Programme de bourses aux étudiants de maîtrise et de doctorat-UQAM; Services à la vie étudiante (SVE) de l'UQAM; Federation of Portuguese Canadian Business and Professionals (FPCBP); Forces Avenir; Fondation Desjardins; Syndicat des employés de l'UQAM (SEUQAM); Syndicat des professeures et professeurs de l'UQAM (SPUQ); et bourses de recherche des professeurs Tamara Lemerise et Camil Bouchard.

Merci évidemment à mes parents, Josefina et Antonio, qui m'ont toujours offert leur soutien moral. Merci de m'avoir transmis vos belles valeurs et d'avoir cru en moi. Je remercie également mon frère et ma sœur que j'adore. Merci Carlos d'avoir participé au programme CAUSE en plus d'avoir contribué à régler mes bogues informatiques et autres demandes spéciales. Merci pour ta créativité et ton sens de l'humour contagieux. Merci Angela, ma grande sœur, pour ta bonté et pour avoir toujours pris bien soin de moi. C'est aussi grâce à toi que je suis qui je suis aujourd'hui.

Merci à mes amis Josée, Véronique, Marie-Ève, Sophie, Stéphane, Christiane, Kim, Cora, Isabelle, Sandra, Diane S., Diane A., Nadia, Anna, Lilla, Mathieu, Marie-Anne, Marie-Laure, Patricia, Bertin, Cristina, Mario Rui, Jean-Pierre, Éric, Marcia, Martin, Andréanne et Julien, je vous adore. Merci d'avoir rendu le parcours encore plus agréable et d'avoir été là, tout simplement.

Merci enfin à tous ces organismes, auteurs, chercheurs, documentaristes, conférenciers, militants, enseignants, artistes et citoyens, jeunes et moins jeunes, engagés à conscientiser sur divers enjeux et à œuvrer pour la construction d'un monde plus juste et plus écologique. Vous êtes source d'inspiration, et votre travail est porteur d'espoir.



TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	xiii
LISTE DES TABLEAUX.....	xv
RÉSUMÉ	xvii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
CONTEXTE THÉORIQUE	5
1.1 Un rapide survol de quelques grands problèmes affectant la planète	5
1.1.1 Quelques déséquilibres sociaux et environnementaux actuels	5
1.1.2 Une des causes des déséquilibres environnementaux et sociaux : nos modes de consommation	6
1.2 Les jeunes et les enjeux planétaires actuels	8
1.2.1 Les jeunes et l'environnement	8
1.2.1 Les jeunes et les droits humains.....	11
1.2.3 Les jeunes et la consommation	14
1.3 La place et le rôle de l'éducation dans la sensibilisation des jeunes aux problèmes environnementaux et sociaux.....	19
1.3.1 Un plaidoyer en faveur du rôle de l'éducation dans la conscientisation des jeunes (et des moins jeunes)	19
1.3.2 Quelques initiatives récemment prises en éducation	21
1.3.3 L'intérêt et la pertinence de l'éducation citoyenne dans le Programme de formation de l'école québécoise	27

MÉTHODOLOGIE 37

2.1 Méthodologie liée à l'objectif 1 : Développer le programme éducatif CAUSE	37
2.1.1 Étape 1 : Analyse de la demande (ou des besoins)	38
2.1.2 Étape 2 : Proposition d'un cahier des charges	39
2.1.3 Étape 3 : Conception de l'objet (choix des grandes orientations pédagogiques et présentation schématique du futur programme)	39
2.1.4 Étape 4 : Préparation de l'objet pédagogique (développement et validation d'une première version du programme)	43
2.1.5 Étape 5 : Mise au point du programme	48
2.2 Méthodologie liée à l'objectif 2 : Appliquer le programme CAUSE et en évaluer la fidélité d'application	49
2.2.1 Méthodologie liée à l'application du programme éducatif CAUSE	49
2.2.2 Méthodologie liée à l'évaluation de la fidélité d'application du programme	50
2.3 Méthodologie liée à l'objectif 3 : Évaluer les résultats-indicateurs associés au programme CAUSE	51
2.3.1 Description des différents outils d'évaluation	52
2.3.2 Validation qualitative et préexpérimentation des outils d'évaluation	55
2.4 Mesures déontologiques	56

CHAPITRE III	
RÉSULTATS	57
3.1 La fidélité d'application du programme.....	57
3.2 Analyse des données du questionnaire d'appréciation.....	58
3.2.1 Appréciation des activités	59
3.2.2 Appréciation des mises en situation pédagogique	67
3.3 Analyse des données du questionnaire pré-post.....	73
3.3.1 Connaissances	74
3.3.2 Attitudes	75
3.3.3 Comportements	76
3.4 Analyse des données de l'entrevue semi-structurée	77
3.4.1 Entrevues auprès de petits groupes d'élèves	78
3.4.2 Entrevues avec l'enseignante	92
3.5 Analyse des données de la grille de compétences transversales.....	98
CHAPITRE IV	
DISCUSSION	105
4.1 Discussion des résultats de l'évaluation de mise en œuvre	105
4.1.1 Fidélité d'application du programme CAUSE	105
4.1.2 Appréciation du programme.....	108
4.1.3. Progrès perçus	113
4.2 Apports et limites de la recherche	121
4.2.1 Apports de la recherche.....	122
4.2.2 Limites de la recherche.....	124
4.3 Recommandations.....	128
4.3.1 Recommandations en lien avec les futures applications du programme CAUSE.....	128
4.3.2 Recommandations en lien avec de futures recherches.....	130

CONCLUSION.....	133
RÉFÉRENCES	135
APPENDICE A	
APPROCHES PÉDAGOGIQUES RETENUES POUR LE PROGRAMME CAUSE	149
APPENDICE B	
VALIDATION QUALITATIVE DU PROGRAMME ÉDUCATIF CAUSE	157
APPENDICE C	
PROGRAMME ÉDUCATIF CAUSE	167
APPENDICE D	
CALENDRIER DES ACTIVITÉS	213
APPENDICE E	
JOURNAL DE LA CHERCHEUSE	217
APPENDICE F	
OUTILS D'ÉVALUATION.....	223
APPENDICE G	
VALIDATION QUALITATIVE DES OUTILS D'ÉVALUATION.....	255
APPENDICE H	
LETTRES DE SOLlicitation ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENTS	269
APPENDICE I	
DONNÉES STATISTIQUES DU QUESTIONNAIRE PRÉ-POST	279

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Le modèle de développement d'objet pédagogique (tiré de Van der Maren, 2003).....	29
1.2 Présentation schématique des objectifs généraux et spécifiques de la présente recherche.....	36
2.1 Cadre conceptuel de la théorie de programme (<i>program theory</i>) (tiré de Chen, 2005)	43
2.2 Le programme CAUSE selon le cadre conceptuel de la théorie de programme.....	44
2.3 Modules et activités du programme éducatif CAUSE	46

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Appréciation des activités par les élèves	60
3.2 Appréciation des activités par l'enseignante.....	66
3.3 Appréciation des mises en situation pédagogique par les élèves	68
3.4 Appréciation des mises en situation pédagogique par l'enseignante	73
3.5 Connaissances acquises sur l'environnement, les droits humains et la consommation responsable.....	80
3.6 Attitudes développées en lien avec l'environnement, les droits humains et la consommation responsable	83
3.7 Comportements acquis ou renforcés en lien avec l'environnement, les droits humains et la consommation responsable	85
3.8 Transferts des apprentissages aux milieux de vie des jeunes	86
3.9 Perceptions de ce que les jeunes peuvent faire pour contribuer au changement	89
3.10 Compétences transversales sollicitées dans les activités du Module 1 : Environnement	99

Tableau	Page
3.11 Compétences transversales sollicitées dans les activités du Module 2 : Droits humains	100
3.12 Compétences transversales sollicitées dans les activités du Module 3 : Consommation responsable	101
3.13 Compétences transversales sollicitées dans les activités du programme CAUSE.....	102

RÉSUMÉ

La présente recherche se rattache à deux grands courants contemporains : 1) le rôle et la place de l'éducation dans le processus de conscientisation des jeunes aux grands problèmes affectant présentement la planète; et 2) l'importance d'approches rigoureuses et scientifiquement appuyées dans le développement et l'évaluation de nouveaux programmes éducatifs. De nombreux problèmes environnementaux et sociaux actuels appellent à une plus grande conscientisation et mobilisation de tous. Les jeunes sont aussi invités à y prendre part. L'importance des petits gestes que tous et chacun pouvons poser pour freiner ces problèmes doit être reconnue. Un programme éducatif s'adressant à des jeunes du primaire est élaboré en ce sens. Le programme cible trois importants thèmes et reconnus comme ayant une résonance particulière dans la vie des jeunes d'aujourd'hui : l'environnement, les droits humains et la consommation. Tout nouveau programme éducatif doit cependant respecter les recommandations des chercheurs, que cela soit lors de l'élaboration même de ce nouveau programme ou lors des étapes ultérieures d'évaluation permettant d'en tester la faisabilité, le degré d'appréciation ou encore les progrès associés.

Le programme CAUSE (Consommateurs Avertis Unis en Solidarité et pour l'Environnement) a d'abord été élaboré à la lumière des écrits sur les méthodes et les approches pédagogiques jugées particulièrement pertinentes pour induire des progrès et maintenir la participation active des élèves. Mais il a aussi suivi une démarche d'élaboration rigoureuse à la lumière des recommandations des spécialistes en recherche-développement. Le programme CAUSE fut par la suite soumis à des experts pour validation qualitative.

Composé de 21 activités (7 par thématique retenue), CAUSE fut appliqué auprès de deux groupes d'élèves (au total 53) du troisième cycle du primaire. Parallèlement à l'application du programme, différents outils d'évaluation ont été proposés aux jeunes et à l'occasion à l'enseignante responsable des groupes. L'application des outils fut faite soit suite à chaque activité, soit en début ou encore en fin de programme. Quatre outils furent ici développés et appliqués : un questionnaire pré-post (sur les connaissances, attitudes et comportements); un questionnaire d'appréciation du programme (appréciation des activités et des mises en situation pédagogique); des entrevues semi-structurées (apprentissage réalisés; satisfaction et recommandations); une grille d'identification des compétences transversales sollicitées dans chaque activité. Ces outils ont également été soumis à des experts pour validation qualitative. Un cinquième outil, dédié uniquement à l'expérimentatrice, fut utilisé pour recueillir des données relativement à la fidélité d'application de CAUSE.

Les résultats confirment la fidélité d'application du programme CAUSE, donc sa faisabilité. L'appréciation du programme est très élevée et ce tant de la part des élèves que de la part de l'enseignante. Les jeunes rapportent de nombreux progrès

en matière de nouvelles connaissances acquises, des progrès intéressants sont notés en ce qui a trait aux attitudes, mais seuls quelques progrès en matière de comportements ont été relevés. Enfin, les compétences transversales sollicitées par chacune des 21 activités ont été identifiées.

Les résultats sont d'abord discutés en lien avec les données de recherche existantes, puis les éléments les plus susceptibles d'avoir influencé ces résultats sont mis en relief. Les apports et les limites de la présente recherche sont discutés, suite à quoi une liste de recommandations est proposée en lien tantôt avec les futures applications de CAUSE, tantôt avec les futures recherches à réaliser dans le domaine.

MOTS CLÉS : Éducation à la citoyenneté; Éducation pour un avenir viable; Éducation relative à l'environnement; Éducation aux droits, Éducation à la consommation responsable; Évaluation de programmes; Recherche-développement; Évaluation de mise en œuvre (ou d'implantation).

INTRODUCTION

Actuellement, plusieurs déséquilibres environnementaux et sociaux rappellent notre interdépendance mondiale, tant en ce qui a trait à leurs causes qu'à leurs solutions (Centrale de l'enseignement du Québec, 2000; Wackernagel et Rees, 1996). En contexte de mondialisation et d'essor technologique, plusieurs réalités environnementales, sociales et économiques ont été bouleversées. Les changements climatiques, l'élargissement du fossé entre les riches et les pauvres ou la surconsommation ne sont que quelques exemples de ces réalités récentes. La situation est telle que plusieurs auteurs concluent qu'une conscientisation et une mobilisation à l'échelle mondiale sont désormais nécessaires si l'on souhaite freiner ou endiguer les grands problèmes menaçant actuellement la planète. Une conscientisation et une mobilisation qui concernent non seulement les adultes, mais aussi les jeunes. Ainsi, plusieurs auteurs reconnaissent l'importance de sensibiliser les jeunes sur ces questions dès le primaire ou le secondaire. Les causes de ces déséquilibres étant nombreuses, complexes et souvent interreliées, la question qui se pose alors est : par où commencer? Une des portes d'entrée qui nous est apparue particulièrement intéressante est celle de la consommation responsable. Nombreux sont les auteurs qui voient dans la pratique d'une consommation plus éthique un élément de solution à certains problèmes environnementaux et sociaux (Brower et Leon, 1999; Mongeau, 1998; Waridel, 2003). Ainsi, un programme qui aborderait les thèmes de l'environnement, des droits humains et de la consommation responsable, ainsi que les liens entre ceux-ci, serait une bonne façon d'amorcer chez les jeunes un processus de conscientisation à certains des problèmes qui affectent présentement la planète.

Toutefois, avant même de se lancer dans l'élaboration d'un programme éducatif pour les jeunes, certaines questions fondamentales doivent être posées. Deux en particulier méritent réflexion : 1) Les jeunes sont-ils concernés et intéressés par de

telles thématiques; et 2) Y a-t-il un besoin et un intérêt présentement pour de tels programmes en contexte scolaire?

En lien avec la première question, les écrits consultés illustrent clairement que les environnements dans lesquels vivent les jeunes, leurs conditions sociales, leur santé physique et leur bien-être psychologique sont déjà affectés par certains de ces déséquilibres (De Graaf, Wann et Naylor, 2004; Sapena, 2005; Schor, 2004). De plus, lorsque questionnés sur leurs préoccupations à l'heure actuelle, les jeunes mentionnent se soucier de problèmes reliés à l'environnement (Bibby et Posterski, 2000; Huang et Yore, 2003), aux droits humains (Bibby et Posterski, 2000; Ipsos, 2001), ou à la consommation et au développement durable (UNESCO, 2002b; Van Nieuwenhuyse, Lemay et Cottinet, 1999). Les écrits consultés ont aussi permis de constater que certains jeunes du primaire et du secondaire participent déjà à des tables rondes ou s'impliquent dans des projets visant la sauvegarde de l'environnement (Environnement Canada, 2002, 2007), la défense des droits humains (Club 2/3, 2007a; Enfants Entraide, 2007), ou encore la promotion d'une consommation responsable (ENVironnement JEUnesse, 2007; Mond'Ami, 2003). Toutefois ces jeunes ne constituent qu'une minorité; la majorité d'entre eux est toujours peu informée, peu conscientisée et peu impliquée. L'intérêt et le besoin de conscientiser les jeunes aux problèmes affectant la planète sont donc réels.

En lien avec la deuxième question, les écrits consultés ont démontré que le mouvement de sensibilisation des jeunes en contexte scolaire est bel et bien amorcé. Différentes initiatives ont déjà été prises. Rappelons notamment la création de réseaux scolaires dédiés à la promotion de valeurs écologiques, solidaires, pacifiques et démocratiques (p. ex., réSEAU de l'UNESCO; réseau des Établissements verts Brundtland). De nouveaux courants éducatifs ont aussi vu le jour, par exemple l'éducation pour un avenir viable, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation dans une perspective mondiale, l'éducation relative à l'environnement, l'éducation aux droits et l'éducation à la consommation. Quelques programmes éducatifs ont par ailleurs été mis sur pied et appliqués auprès de groupes d'élèves

de divers ordres scolaires (ERE Éducation, 1998, 2001; OPCjeunesse, 2004; Mond'Ami, 2003, 2004; Sauvé *et al.*, 2001). Enfin, le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) propose désormais des domaines généraux de formation favorisant, en l'occurrence, une éducation citoyenne à l'environnement, à la consommation, et au vivre-ensemble. En bref, dans le contexte scolaire actuel, le mouvement axé sur une conscientisation des jeunes en la matière est déjà amorcé. Néanmoins, le portrait global indique que de telles initiatives sont à ce jour relativement peu nombreuses. Il est primordial que de nouvelles initiatives viennent soutenir ce mouvement.

En résumé, plusieurs des écrits répertoriés confirment l'intérêt et le besoin de développer et d'appliquer auprès des jeunes des programmes éducatifs axés sur la conscientisation aux grands enjeux environnementaux et sociaux des temps présents.

Toutefois, le développement, l'application et l'évaluation de nouveaux programmes éducatifs sont des initiatives qui doivent être réalisées avec rigueur. À cet effet, la littérature en recherche-développement fournit aujourd'hui les grandes lignes directrices à suivre lors de l'élaboration d'un nouvel objet pédagogique, et à cet égard, celles proposées par Van der Maren (2003) sont particulièrement intéressantes. Par ailleurs, des recherches récentes en évaluation de programmes ont redonné leurs lettres de noblesse à l'évaluation de mise en œuvre (Chen, 1994, 2005; Love, 2004; Rossi, Lipsey et Freeman, 2004), soulignant son apport notamment dans l'identification des facteurs de succès et d'échec d'un programme, dans l'évaluation de la fidélité d'application du programme, et dans la mesure de certains résultats préliminaires tels que la satisfaction des participants ou les progrès susceptibles d'être associés au nouveau programme.

Conséquemment, dans le cadre de la présente recherche, nous apportons notre humble contribution au processus de conscientisation des jeunes aux problématiques environnementales et sociales de l'heure. Trois thématiques sont

retenues, soit l'environnement, les droits humains et la consommation responsable. L'idée étant, une fois chaque thématique présentée, d'illustrer les liens étroits existant entre chacune d'elles. Le programme CAUSE (Consommateurs Avertis Unis en Solidarité et pour l'Environnement), dédié à des jeunes du troisième cycle du primaire, est ici développé de façon rigoureuse puis soumis à une évaluation de mise en œuvre afin de faire le point sur son applicabilité, son appréciation, de même que sur les progrès les plus susceptibles d'y être associés.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

Le chapitre consacré au contexte théorique se divise en cinq sections. La première propose un bref exposé de quelques grands problèmes environnementaux et sociaux affectant présentement la planète. Dans un second temps, nous tentons de faire le point sur les façons dont certains de ces enjeux concernent et rejoignent les jeunes. Dans la troisième section, le rôle de l'éducation dans le processus de conscientisation des jeunes à ces grands problèmes est exploré. La recension des écrits permet de constater que, dans le monde de l'éducation, il y a présentement une volonté d'agir et que la demande pour des programmes éducatifs en lien avec les questions environnementales et sociales est à la hausse. Toutefois, développer et évaluer un nouveau programme éducatif sont des initiatives qui doivent être réalisées avec rigueur. La quatrième section du présent chapitre fait donc le point sur les théories récentes en matière de développement et d'évaluation de programmes. La cinquième et dernière section présente les objectifs généraux et spécifiques de la présente recherche; objectifs en lien avec le souhait d'apporter notre quote-part dans le processus de conscientisation des jeunes à quelques grands problèmes de l'heure.

1.1 Un rapide survol de quelques grands problèmes affectant la planète

Plusieurs des problèmes affectant présentement la planète se rattachent à l'un ou l'autre des grands déséquilibres environnementaux et sociaux identifiés par divers auteurs. Nombreux soulignent, par ailleurs, que ces déséquilibres sont souvent créés ou maintenus par certains modes de consommation actuels.

1.1.1 Quelques déséquilibres sociaux et environnementaux actuels

Selon la Centrale de l'enseignement du Québec (2000), quatre grands déséquilibres menacent présentement le sort de la planète et des populations qui l'habitent : le déséquilibre Nord-Sud, celui entre les riches et les pauvres, celui entre les hommes

et les femmes, et celui entre les humains et la nature. À titre illustratif, ces données de Jacquard (1995) précisant que 20 % de la population mondiale consomme actuellement 80 % de l'ensemble des richesses disponibles et, qu'en moyenne, un habitant du Nord consomme 16 fois plus qu'un habitant du Sud. Ryan et Thein Durning (1997) ainsi que Wackernagel et Rees (1996) rappellent, pour leur part, que la surconsommation nord-américaine se fait très souvent au détriment des populations du Sud et de l'environnement. Selon eux, si tous les habitants de la planète consommaient autant de ressources que les Nord-américains, il faudrait de trois à cinq planètes comme la nôtre de terres productives pour satisfaire à la demande. Ce ne sont là que quelques données, mais elles illustrent bien ces déséquilibres environnementaux et sociaux observés à l'heure actuelle.

1.1.2 Une des causes des déséquilibres environnementaux et sociaux : nos modes de consommation

Dans la littérature consultée, une des causes très souvent liée à des problèmes environnementaux et sociaux concerne certains modes de consommation actuels, principalement dans les pays développés.

En ce qui a trait à l'identification des causes de la détérioration environnementale, la *Déclaration de Nairobi* (1997 in González-Gaudiano, 1999) souligne la nécessité d'une relation plus équilibrée entre les pays développés et sous-développés. Dans ce document, la surconsommation y est clairement identifiée comme l'une des causes importantes de la détérioration environnementale. Par rapport à la pollution de l'eau, de l'air ou des sols, ou encore à la surexploitation des ressources naturelles, à titre d'exemples, les pays riches ont en quelque sorte une dette écologique envers les pays pauvres. De fait, même si plusieurs problèmes environnementaux actuels sont de nature biophysique, ils sont presque toujours de source anthropique, c'est-à-dire causés par le comportement humain (Tessier et Vaillancourt, 1996).

Conséquemment, les solutions à envisager pour améliorer certains enjeux environnementaux ne sont plus uniquement de l'ordre environnemental, scientifique ou technique; l'action humaine doit également être sollicitée et plusieurs comportements sont à modifier ou à promouvoir (Morin, 2001; Tessier et Vaillancourt, 1996). Les sciences sociales et l'éducation sont donc souvent appelées pour aider à résoudre ces problèmes. Plusieurs auteurs (Brower et Leon, 1999; Environnement Canada, 2002; Mongeau, 1998; Suzuki, 1997; Vaillancourt, 1996; Wackernagel et Rees, 1996; Waridel, 2003) vont globalement dans le même sens en reliant la protection de l'environnement à une plus vaste prise de conscience des conséquences de certains modes de consommation.

Semblablement, parmi les différents problèmes humanitaires et sociaux identifiés dans les écrits consultés, plusieurs sont associés d'une manière ou d'une autre à la consommation. Que l'on pense aux piètres conditions de travail de certains producteurs de nos biens dans les pays plus pauvres (Klein, 2000), au travail des enfants et à la non-accessibilité à l'éducation qui en résulte (Lepage, 1999; Organisation Internationale du Travail, 1999), aux inégalités de richesse entre les peuples (Mongeau, 1998; Sauper, 2004; Waridel, 2005), voire aux guerres amenées par la convoitise des ressources énergétiques (Gelpke, McCormack et Reto, 2006), tous ont un lien avec notre consommation.

De là découle le plaidoyer de plusieurs auteurs soulignant l'importance de chaque petit geste de consommation dans le but de diminuer les inégalités entre les peuples et de respecter les droits humains (Équiterre, 2001; Klein, 2000; Mongeau, 1998; Waridel, 2003, 2005). Il peut s'agir d'opter pour le commerce équitable, d'être critique en regard de certains modes de production peu éthiques ou écologiques, ou simplement de réduire notre consommation.

Reconsidérer nos façons de consommer est donc essentiel pour avoir des répercussions moins néfastes sur l'environnement et sur autrui. Les auteurs consultés sont évidemment conscients que la consommation n'est qu'une pièce du

gigantesque casse-tête, mais maintiennent que celle-ci doit nécessairement être considérée. Pour favoriser de réels changements, toutes les instances de la société sont appelées à se mobiliser (gouvernements, entreprises, organismes, écoles, etc.), mais la conscientisation et l'implication citoyennes sont aussi jugées très importantes. Cette prise de conscience et ces gestes individuels concernent les adultes, mais aussi les jeunes de tout ordre scolaire.

1.2 Les jeunes et les enjeux planétaires actuels

Pour faire le point sur les jeunes (de 6 à 19 ans) et certains problèmes actuels, nous nous limitons à trois thématiques reconnues par certains auteurs ¹ comme comportant des enjeux planétaires importants et ayant une résonance particulière dans l'univers des jeunes : l'environnement, les droits humains et la consommation.

En lien avec nos intérêts de recherche, deux questions méritent d'être initialement explorées : 1) Comment ces problèmes concernent-ils les jeunes? ; et 2) Dans quelle mesure se sentent-ils concernés et sont-ils informés ou actifs en lien avec l'un ou l'autre de ces enjeux? Les sections qui suivent tentent, pour chacun des trois thèmes, d'apporter quelques réponses à ces questions.

1.2.1 Les jeunes et l'environnement

1.2.1.1 En quoi les problèmes environnementaux actuels concernent-ils les jeunes?

Plusieurs menaces environnementales planent actuellement sur la planète, nous affectant tous aujourd'hui et davantage demain à moins que d'importants changements ne s'opèrent. Ce sont donc les jeunes qui auront à composer avec les

¹ Ces auteurs seront cités dans les sections subséquentes se référant à chacun des trois thèmes.

dégâts causés par les générations précédentes. Déjà, plusieurs auteurs et documentaristes nous mettent en garde contre les impacts de certains problèmes sur les générations futures, notamment la pollution de l'eau et de l'air, l'accélération de la perte de la biodiversité (Environnement Canada, 2002), la déforestation (Desjardins et Monderie, 1999), les changements climatiques (Guggenheim, 2006), ou le défi de la production d'aliments sains (Koons Garcia, 2004; Lamont, 2005; Parent et Vandelac, 1999). Toutes ces réalités avec lesquelles les jeunes devront composer affecteront évidemment leur environnement, mais aussi leur santé physique et psychologique par conséquent.

1.2.1.2 Dans quelle mesure les jeunes se sentent-ils concernés, sont-ils informés ou actifs en lien avec la question de l'environnement?

Bien que ces enjeux environnementaux concernent sans contredit les jeunes, en sont-ils informés? Sont-ils déjà actifs dans la recherche de solutions? Les données répertoriées tendent à montrer que, chez les jeunes, le courant de conscientisation et de revendication relatif à l'environnement tend à prendre de l'ampleur. Nous présentons ici quelques données sur leurs perceptions et implications en lien avec l'environnement.

Perceptions des jeunes sur la question de l'environnement

Une enquête canadienne menée entre 1984 et 1992 auprès de deux groupes de jeunes (âgés de 15 à 19 ans) révèle que l'environnement est une de leurs préoccupations sociales majeures (Bibby et Posterski, 2000). Alors qu'en 1984, 37 % des jeunes répondaient « problème très sérieux » à l'item environnement², le pourcentage grimpe à 69 % en 1992. L'environnement est, pour eux, la deuxième

² Formulé à l'époque « pollution ». Bien que les termes « environnement » et « pollution » ne soient pas équivalents, et que cela limite donc la comparaison des résultats obtenus en 1984 et en 1992, l'augmentation presque double des réponses « problème très sérieux » à ces items connexes demeure néanmoins une indication considérable.

grande préoccupation sociale après le sida (77 %)³. Dans une autre étude de Huang et Yore (2003), des élèves de cinquième année se déclarent inquiets ou très inquiets de la disparition de certaines espèces animales et végétales (92,5 %), de la pollution de l'eau et des rivières (87,8 %), et de la pollution de l'air (87,1 %). Plusieurs révèlent avoir peur des effets de la pollution sur leur propre santé (80,9 %) ou de devoir vivre sans arbres et animaux (80,2 %). Dans une autre étude exploratoire menée auprès de jeunes âgés de 15 à 25 ans, l'environnement est ce qui les préoccupe le plus, et plus spécifiquement la pollution, les catastrophes naturelles, la dégradation de l'écosystème et le réchauffement de la planète (Van Nieuwenhuyse, Lemay et Cottinet, 1999).

Participation des jeunes à des projets sur l'environnement

Certains jeunes participent déjà à des discussions visant à améliorer l'environnement. Intéressante, par exemple, cette participation de plus de 800 jeunes (âgés de 10 à 13 ans) de 83 pays à la conférence internationale organisée en 1995 par le PNUE (Programme des Nations Unies pour l'Environnement). Après trois jours de discussion sur divers enjeux environnementaux, ils ont proposé leur liste de recommandations : développer des moyens de transport alternatifs, multiplier les recherches sur les énergies renouvelables, s'occuper plus activement de la protection des espèces menacées, prendre des mesures favorisant le recyclage ou encore la réduction des emballages des produits (*in* Comité de Solidarité Tiers-Monde de Trois-Rivières, 2004).

Plusieurs jeunes sont déjà actifs dans le cadre de projets environnementaux proposés par des milieux formels ou non formels de l'éducation. Le projet *J'adopte un cours d'eau*, par exemple, offert par la Biosphère en partenariat avec le Comité de valorisation de la rivière Beauport (CVRB), propose à des élèves de fin du primaire et du début du secondaire de devenir des observateurs actifs de leur milieu. Les jeunes ont ici la mission d'évaluer la qualité de l'eau d'une rivière de leur

³ Précédant d'autres préoccupations telles que l'abus des enfants (64 %), la drogue (64 %) et le suicide chez les jeunes (59 %)

communauté en identifiant les macroinvertébrés benthiques et en analysant six paramètres physicochimiques et bactériologiques (Environnement Canada, 2007).

Dans un autre projet, des jeunes de 6 à 19 ans participent à un concours international de fabrication de jouets à partir de matériaux récupérés organisé par le Club 2/3 (s.d.). Ce projet vise à la fois à conscientiser à l'environnement par la récupération, et à la solidarité en prenant conscience des inégalités entre les peuples.

1.2.2 Les jeunes et les droits humains

1.2.2.1 En quoi les problèmes actuels reliés aux droits humains concernent-ils les jeunes?

Jusqu'à tout récemment, les jeunes des pays dits développés étaient encore peu informés des entorses faites aux droits humains chez les enfants. Divers sommets récents (*Sommet mondial pour les enfants* tenu à New York en 1990 [Unicef, 2001] puis celui tenu en 2001 pour y donner suite [Nations Unies 2002]; *Sommet du millénaire* tenu à Montréal en 2006 et 2007 [Marchessault, 2007]) ont permis à plusieurs jeunes de prendre conscience d'une série de problèmes reliés aux droits humains (p. ex. : la pauvreté des enfants, la mortalité infantile, la malnutrition, l'accès à l'éducation, la protection des enfants contre les abus et l'exploitation). Plusieurs documentaires sont aussi venus récemment témoigner des droits bafoués de tant d'enfants (Morris, 2005; Lepage, 1999; Soldevilla, 2000). Des articles, ou des rapports d'organismes œuvrant pour le respect des droits humains ou des droits des enfants, ont aussi été discutés sur la place publique, sensibilisant un plus grand nombre de gens (jeunes et moins jeunes) à ces situations inacceptables. Connaître les droits humains, et les responsabilités qui y sont associées, est jugé important pour les jeunes eux-mêmes et pour autrui. Ainsi, tel que le formule Misgeld (1994 *in* Yamasaki, 2002), connaître les droits humains est en soi un droit. Les jeunes se

doivent donc de connaître leurs propres droits, d'une part, et d'autre part, il est également important qu'ils connaissent les responsabilités qui y sont associées, afin de respecter les droits de tous.

1.2.2.2 Dans quelle mesure les jeunes se sentent-ils concernés, sont-ils informés ou actifs en lien avec la question des droits humains?

Le droit de connaître ses droits, mais aussi le devoir de respecter ceux d'autrui concernent donc tous les jeunes, d'ici et d'ailleurs. Mais sont-ils informés sur ces droits et responsabilités? Cherchent-ils à s'impliquer? Savent-ils comment le faire? Nous présentons maintenant quelques données sur leurs perceptions à ce sujet ainsi que des exemples de projets dans lesquels des jeunes s'impliquent.

Perceptions des jeunes sur la question des droits humains

L'enquête menée par Bibby et Posterski (2000) auprès de jeunes de 15 à 19 ans révèle que 57 % des répondants estiment que le Canada devrait être activement impliqué dans la législation sur les droits humains. Un autre sondage mené auprès de 402 adolescents français (âgés de 13 à 17 ans) a permis de constater que la question des droits humains leur tient à cœur (Ipsos, 2001). Soixante-douze pour cent (72 %) d'entre eux se disent préoccupés par les atteintes faites aux droits humains et 88 % les jugent assez fréquentes ou très fréquentes. Selon eux, le travail des enfants est un des éléments qui devraient être abordés en priorité par les gouvernements. Dans l'étude exploratoire de Van Nieuwenhuyse, Lemay et Cottinet (1999), les préoccupations sociales des jeunes sont moins souvent mentionnées que les préoccupations environnementales; ils se disent néanmoins inquiets par rapport à certains problèmes locaux ou internationaux tels que la guerre, la pauvreté, la situation politique et sociale des pays en voie de développement, la montée de l'individualisme, les inégalités sociales et la famine.

Participation des jeunes à des projets sur les droits humains

Tout récemment, 400 jeunes d'écoles secondaires du Québec ont participé au *Sommet du millénaire 2007* tenu à Montréal (Marchessault, 2007). Ce sommet avait pour objectif de discuter des moyens à mettre en place pour atteindre les objectifs du Millénaire fixés en 2000 par l'ONU (Corriveau, 2007), notamment la réduction de la pauvreté et de la mortalité infantile. Les jeunes ont eu l'occasion d'écouter des conférenciers venus les inviter à s'engager pour ces enjeux méritant l'attention de tous.

Les jeunes s'impliquent aussi dans des projets en lien avec les droits humains. La Marche 2/3 organisée annuellement par le Club 2/3⁴ (2007a) est une belle occasion de s'impliquer pour les droits humains. Des jeunes d'écoles secondaires de partout à travers le Québec participent à cette marche qui se veut un rassemblement solidaire avec les 80 % de l'humanité progressivement appauvrie et exclue. Au cours de l'année précédant la marche, les jeunes sont appelés à poser des actions solidaires, puis, lors de la marche, ils viennent célébrer leurs engagements respectifs et véhiculer leurs messages via bannières ou autres modes d'expression imaginés. En 2007, la marche en était à sa 37^e édition avec la participation de 15 000 jeunes (Club 2/3, 2007b).

On ne joue pas avec les droits, mené conjointement par Equitas et la Ville de Montréal⁵ est un autre exemple de projet sollicitant la participation des jeunes. Ce projet offert par différents camps de jour (pour les 6 à 12 ans) est axé sur la promotion des droits humains, de l'inclusion et de l'harmonie culturelle. Les jeunes participent à des jeux qui s'opposent à toute forme de discrimination, qu'elle soit raciale, ethnique, culturelle, fondée sur le handicap, le genre ou sur l'orientation sexuelle (Equitas, 2004).

⁴ Division jeunesse d'Oxfam-Québec

⁵ Dès 2006, les agences municipales et les organisations communautaires de Vancouver, Toronto, Winnipeg et Moncton/Dieppe/Fredericton se sont jointes au projet.

Intéressant et mobilisateur aussi, le projet *Free the children*⁶ a été initié en 1995 par un jeune de 12 ans. Suite à la lecture d'un article sur le travail d'un enfant indien vendu par ses parents à l'industrie du textile puis tué pour avoir dénoncé leurs pratiques d'exploitation de la main-d'œuvre enfantine, Craig Kielburger sollicite l'aide de onze de ses compagnons de classe et développe ce projet (Clune, 2006). Aujourd'hui, plus d'un million de jeunes de 45 pays participent aux programmes de *Free the children* qui visent plusieurs objectifs : la construction d'écoles; fournir des revenus de remplacement aux parents afin de permettre à leurs enfants d'aller à l'école; fournir un accès aux soins médicaux, à l'eau et à l'assainissement; et développer des environnements communautaires sécuritaires pour les enfants touchés par la guerre. Les jeunes d'ici peuvent aider principalement par des levées de fond qui prennent plusieurs formes (campagne d'Halloween, campagne *Vœu de silence*, adoption d'un village, etc.) (Enfants Entraide, 2007).

1.2.3 Les jeunes et la consommation

1.2.3.1 En quoi les problèmes actuels reliés à la consommation concernent-ils les jeunes?

La consommation est clairement un sujet qui rejoint nos jeunes. On décrit souvent les jeunes des sociétés occidentales comme baignant depuis leur tout jeune âge dans un univers axé sur la consommation, voire la surconsommation. On les sait sollicités et influencés par la publicité, les médias, leurs idoles et leurs pairs. Ils sont nés à l'ère du jetable, des marques, et de la popularité liée à la possession du jeu vidéo « dernier cri ». Il est très difficile pour eux d'y échapper ou de prendre du recul compte tenu, entre autres, de la présence dans leurs différents milieux de vie d'une commercialisation (*marketing*) taillée sur mesure pour eux : dans les écoles

⁶ Ayant aujourd'hui son équivalent francophone *Enfants Entraide*

(publicité⁷, matériel commandité, machines de distribution d'aliments camelote), dans les centres sportifs, sur Internet, à la télévision, par le placement de produits dans leurs émissions, vidéoclips et jeux vidéo, etc. (Klein, 2000; Lasn 1999; Sapena, 2005; Schor, 2004). En outre, les stratégies pour augmenter leur consommation se multiplient, notamment par l'obsolescence planifiée des produits, les modes qui se démodent illico, le crédit, les « chasseurs de cool⁸ » qui s'immiscent dans leurs milieux, et même, aujourd'hui, par le neuromarketing (ACEF, 1991; de Graaf, Wann et Naylor, 2004; Dretzin et Goodman, 2001; Klein, 2000; Mongeau, 1998; Sapena, 2005; Schor, 2004). À constater les hausses de profits qu'empochent ces entreprises, il est clair que ces stratégies ont un impact sur la consommation des jeunes (Callender et Turner, 2004; Dretzin et Goodman, 2001; Klein, 2000).

La génération des *tweens* (contraction de *teens* et *in-between*), c'est-à-dire les préadolescents de 8 à 14 ans⁹, est d'ailleurs l'une des populations actuellement les plus visées par les spécialistes du « *marketing* jeune » (CBS, 2004; Media Awareness Network, s.d.; Paterson, 2003; Sapena, 2005). Les données relatives au pouvoir de consommation des jeunes confirment l'importance de la consommation chez ce groupe d'âge : selon la Société Radio-Canada (2003), les adolescents du Québec dépenseraient annuellement deux milliards de dollars et influenceraient les achats de leurs parents pour quatre milliards additionnels. Et combien révélatrices sont ces données rapportant que l'activité la plus populaire chez 93 % des

⁷ Aux États-Unis, 12 000 écoles ont déjà accepté de l'équipement audiovisuel en échange de la diffusion de messages publicitaires aux enfants, entre la présentation de contenus éducatifs (Lasn, 1999; Klein, 2000). Ce réseau, le *Channel One Network* a eu son équivalent canadien soit le *Youth News Network* (Klein, 2000). Après la mobilisation de plusieurs groupes, le YNN a ensuite cessé d'exister en 2001. Le réseau *Channel One* a aussi dû faire des changements suite à des pressions.

⁸ Traduction de « coolhunters » une nouvelle branche de spécialistes en *marketing* qui ont pour objectif d'observer les tendances culturelles actuelles et de prédire les tendances futures. Ils le font par exemple en observant les jeunes dans les cours d'écoles ou directement dans leurs demeures, en questionnant les jeunes « alpha » (dominants), ou en faisant des groupes focus avec les jeunes (Dretzin et Goodman, 2001).

⁹ La définition large est ici utilisée, mais les marges d'âges diffèrent selon les auteurs (8-12 ans, 8-14 ans, 9-12 ans).

adolescentes américaines est le magasinage (Shames, 1989 *in* The New Road Map Foundation, 1993).

Nous l'oublions parfois, mais la consommation a une myriade d'impacts de divers ordres sur nos vies. Outre les répercussions environnementales et sociales déjà mentionnées, la consommation est également liée à divers impacts personnels sur la vie des jeunes, à court ou à long terme. La consommation a notamment un impact sur leur santé physique (p. ex. : alimentation de moins bonne qualité; obésité; asthme; cancer) et sur leur situation financière présente ou future (p. ex. : endettement). Des conséquences sur leur santé psychologique se manifestent aussi de différentes façons. Cet accent mis sur la consommation dans la société actuelle donne l'illusion aux jeunes que c'est par là que passent la valorisation, le bien-être, le bonheur, alors que malheureusement elle mène, plus souvent qu'autrement, à une insatisfaction constante et à des difficultés d'estime de soi (Mongeau, 1998). En effet, la publicité et les modes éphémères, par exemple, mènent à un constant besoin de satisfaire ses désirs matériels, laissant le consommateur continuellement insatisfait. Les images idéalisées présentées par les médias comme un but à atteindre mènent ainsi souvent à une insatisfaction avec son image corporelle et à une faible estime de soi. Une importante étude de Schor (2004), auprès de 300 préadolescents bostoniens âgés de 9 à 13 ans, démontre qu'une plus grande implication dans la culture de la consommation a un lien causal avec plus de dépression, d'anxiété, d'une faible estime de soi, de malaises psychosomatiques et mène à de moins bonnes relations avec ses parents. D'autres phénomènes liés à l'essence même de l'identité et du développement des jeunes ont aussi vu le jour au cours des dernières années, que l'on pense par exemple aux phénomènes d'hypersexualisation des jeunes et au phénomène KAGOY (*Kids are getting older younger*). Enfin, d'autres phénomènes sociétaux sont aussi liés à cette quête de la possession « dernier cri » (p. ex. : exclusion sociale, taxage, augmentation et banalisation de la violence dans les produits offerts aux jeunes).

1.2.3.2 Dans quelle mesure les jeunes se sentent-ils concernés, sont-ils informés ou actifs en lien avec la consommation?

Les jeunes sont clairement concernés par la consommation. Sont-ils conscients de ses nombreuses répercussions? Participent-ils à des activités visant à réduire ou à modifier leurs modes de consommation? Quelques données sur leurs perceptions et leur implication dans le domaine sont ici exposées.

Perceptions des jeunes sur la question de la consommation

Les études sur les perceptions des jeunes de la consommation sont relativement peu nombreuses. Seules deux études ont pu être répertoriées.

En 2000, le PNUE et l'UNESCO ont interviewé 10 000 jeunes âgés de 18 à 25 ans sur la question de la consommation durable (*in* UNESCO, MÉTA et PNUE, 2002). Les données ont démontré que les jeunes sont ambivalents dans leurs modes de consommation. D'une part, leurs préoccupations majeures pour le futur sont l'environnement, les droits humains et la santé. D'autre part, ils comprennent l'impact de l'utilisation et de la destruction des produits sur l'environnement, mais pas celui de leurs comportements. Le PNUE et l'UNESCO en sont venus à la conclusion que les jeunes devaient être informés de façon claire sur le sens d'une consommation durable et sur les défis que celle-ci représente.

Aussi, les jeunes de 15 à 25 ans interviewés par Van Nieuwenhuyse, Lemay et Cottinet (1999), mentionnent, entre autres préoccupations économiques, le partage des richesses, la mondialisation des marchés, ainsi que l'augmentation de la production et de la consommation. Toutefois, ils ne réalisent pas toujours la responsabilité des pays occidentaux à ces égards. Leurs propos traduisent la perception que la surconsommation est un problème causé par les riches, mais pas par eux, car eux ne sont pas riches.

Participation des jeunes à des projets sur la consommation responsable

Ici aussi, des données sont disponibles, pour illustrer l'engagement des jeunes dans des projets reliés à la consommation. Le concours *Je m'emBALle autrement* profite du bal des finissants en cinquième secondaire pour inviter ces derniers à confectionner eux-mêmes leurs vêtements de bal à partir de matériaux récupérés (ENvironnement JEUnesse, 2007). Organisé en partenariat par ENvironnement JEUnesse, le Club 2/3, la CSQ et le réseau EVB, la friperie *la Gaillarde*, le Réseau des ressourceries du Québec et *Vous êtes ici*, le projet vise à faire prendre conscience de la surconsommation entourant habituellement un bal de finissants. Pour soumettre leur candidature au concours, les jeunes doivent présenter un dossier dans lequel ils décrivent les différentes étapes de confection et les matériaux utilisés, mais aussi une réflexion sur les enjeux sociaux et environnementaux associés au projet.

Dans le but d'amener les jeunes à réduire la consommation et à provoquer chez ces derniers un éveil sur la question, Mond'Ami (2003) propose aux élèves des trois cycles du primaire un projet intitulé *La semaine des jours « sans »*. Les jeunes sont invités à relever le défi de se priver d'une chose différente chaque jour et de remplir ces « manques » en posant des gestes porteurs de sens. Ils comblent ainsi le « sans » par le « sens » et, par la même occasion, réfléchissent sur la consommation et sur leurs relations interpersonnelles. Ils sont donc appelés à se priver chaque jour d'un élément (p. ex. friandises, télévision, ordinateur, vêtement de mode ou argent) et à réaliser en parallèle un geste porteur de sens pour eux (p. ex. aider une personne de son entourage, organiser une activité avec un proche signifiant).

Certains jeunes s'impliquent déjà dans des projets pour l'environnement, les droits humains ou la consommation responsable; il est cependant clair qu'il s'agit d'une minorité de jeunes et que, règle générale, la plupart des jeunes sont encore peu informés de l'impact de certains de leurs choix de consommation sur l'environnement et sur les droits d'autrui. En outre, ceux qui sont un peu plus au

courant de ces enjeux ne savent pas nécessairement ce qu'ils peuvent faire pour améliorer l'état des faits. Il est donc clair que des actions éducatives sont nécessaires afin de miser à la fois sur de nouvelles connaissances, attitudes et comportements. Ainsi, dans un premier temps, il faut informer les jeunes sur l'environnement, sur les droits humains, sur la consommation et sur les différents liens qui unissent ces trois thèmes (acquisition de connaissances). Puis, dans un second temps, des initiatives éducatives sont également essentielles pour conscientiser à l'importance des gestes de chacun dans la résolution des problèmes associés (changement d'attitudes et de comportements).

1.3 La place et le rôle de l'éducation dans la sensibilisation des jeunes aux problèmes environnementaux et sociaux

Ces dernières années, plusieurs organismes ou regroupements ont décidé de participer activement à la recherche de solutions aux problèmes environnementaux et sociaux. Certains ont créé des associations, d'autres ont organisé des sommets, des forums ou des conférences et ont rédigé des rapports découlant de ces rencontres. Des ministères de l'environnement ont aussi été créés dans différents pays (Orellana et Fauteux, 2000; Robitaille, Lafleur et Archer, 1998). Bien qu'il soit clair, chez plusieurs des auteurs consultés¹⁰, que la résolution des problèmes de la planète relève de la responsabilité de toutes les instances (gouvernements, entreprises, organismes, institutions de toutes sortes, etc.), un rôle de premier plan est chaque fois donné aux instances éducatives.

1.3.1 Un plaidoyer en faveur du rôle de l'éducation dans la conscientisation des jeunes (et des moins jeunes)

La conscientisation des jeunes et des adultes par le biais de l'éducation est vue par plusieurs comme un apport majeur dans la recherche de solutions aux maux de la

¹⁰ Jacquard, 1995; Orr, 1994; Mongeau, 1998; Ryan et Thein Durning, 1997; UNESCO, 1980 et Sparks, 1994 in Yamasaki, 2002

Terre. Déjà à Stockholm en 1972, d'importantes recommandations concernant l'éducation relative à l'environnement (ERE) ont été formulées (Orellana et Fauteux, 2000; Robitaille, Lafleur et Archer, 1998). L'Agenda 21 (CNUED, 1992), issu du *Sommet de la Terre* à Rio souligne également l'importance de l'éducation et de la sensibilisation dans la résolution des problèmes affectant la planète. Il y est énoncé qu'il faut « chercher à assurer à tous les groupes de la population, depuis l'âge de fréquenter l'école primaire jusqu'à l'âge adulte, l'accès à l'éducation en matière d'environnement et de développement liée à l'éducation sociale » (CNUED, 1992, art. 36.4c). Le *Rapport de la Commission mondiale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle* (UNESCO, 2002 in Robitaille, Lafleur et Archer, 1998) énonce, pour sa part, quatre objectifs essentiels à poursuivre en ce qui a trait à l'éducation des jeunes :

Apprendre à connaître : où l'on vise à établir un pont entre les connaissances en classe et ce qui se passe dans le monde. Les jeunes sont amenés à être plus conscients des problèmes mondiaux et des solutions à leur apporter.

Apprendre à faire : se base sur la flexibilité dont auront besoin les jeunes d'aujourd'hui pour s'adapter aux futures demandes du marché du travail et aux transformations sociales à venir. Plutôt que d'être des récepteurs passifs, les élèves sont invités à être actifs et à devenir les premiers responsables de leurs apprentissages.

Apprendre à être : où l'on vise le développement de l'esprit critique, de la citoyenneté responsable et de l'éthique. Cet objectif découle du constat que la connaissance simple ne suffit pas, elle doit être utilisée à bon escient.

Apprendre à vivre ensemble : est relié à l'importance de développer chez le jeune son identité et son estime personnelle, tout en respectant les autres individus et les autres cultures. (p. 265)

Bref, les recommandations sont nombreuses et plusieurs auteurs soulignent l'importance et l'urgence d'éduquer les jeunes en matière d'éthique, de citoyenneté responsable, de protection de l'environnement, de défense des droits humains, de consommation responsable, etc. (Mongeau, 1998; Orr, 1994; Schor, 2004; Waridel, 2003).

1.3.2 Quelques initiatives récemment prises en éducation

Déjà, quelques initiatives ont été prises en ce sens dans le monde de l'éducation. Des réseaux scolaires spécifiques ont été créés, des approches éducatives ont été définies et différents programmes éducatifs ont été appliqués dans les écoles. Suivent quelques exemples de chacun de ces grands types d'initiatives.

1.3.2.1 Réseaux scolaires

Deux exemples de réseaux scolaires nous sont apparus particulièrement intéressants : un premier international, le réSEAU de l'UNESCO, et un second local, le réseau québécois des Établissements verts Brundtland. Le réSEAU de l'UNESCO fondé en 1953 regroupe aujourd'hui 7900 établissements scolaires¹¹ de 176 pays différents. Ce réseau s'intéresse à diverses problématiques reliées aux droits humains, à l'apprentissage interculturel, à l'environnement ainsi qu'à des problèmes de fond tels que la faim dans le monde, l'analphabétisme, la maladie, la condition de la femme, etc. (UNESCO, 2002). Au Québec, le mouvement des Établissements verts Brundtland (ÉVB), fondé en 1993 par la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), regroupe actuellement plus de 900 établissements scolaires (CSQ, s.d.). La plupart sont des écoles primaires et secondaires, mais le mouvement ÉVB compte bientôt inclure dans ses rangs des collèges, des centres de la petite enfance, des centres d'éducation des adultes et des centres de formation professionnelle. Les ÉVB prônent des valeurs associées au développement d'un monde écologique, pacifique, solidaire et démocratique (CSQ, 2001).

¹¹ Un réseau regroupant des écoles primaires et secondaires, mais aussi des instituts de formation des enseignants

1.3.2.2 Approches éducatives

Plusieurs approches éducatives se sont développées en lien avec les thématiques discutées jusqu'ici. Robitaille, Lafleur et Archer (1998) proposent une adaptation de Sauvé (1995) et de Vaillancourt (1995) et dressent une liste de 25 approches étant associées à l'un ou à l'autre de ces trois grands volets : le socio-politique, l'environnement/écologie et l'économique/d  veloppement¹². L'  ducation pour un avenir viable (  AV) se situe pour sa part à l'intersection de ces trois volets, abordant ainsi des éléments de chacun.

Parmi les nombreuses approches éducatives répertoriées dans les écrits consultés, six ont spécifiquement influencé notre travail d'élaboration d'un programme pour les jeunes : l'éducation pour un avenir viable, l'éducation dans une perspective mondiale, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la consommation, l'éducation relative à l'environnement et l'éducation aux droits humains. Seules ces dernières seront ici brièvement définies.

L'  ducation pour un avenir viable¹³. L'  ducation pour un avenir viable (  AV), initialement développée par l'UNESCO (*in* Robitaille, Lafleur et Archer, 1998) est définie ainsi :

[...] un processus permanent d'apprentissage qui concourt à la formation de citoyennes et de citoyens ayant acquis les savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-vivre ensemble leur permettant de s'engager dans des actions individuelles et collectives. Fondées sur les principes d'interdépendance et de solidarité, ces actions favorisent l'harmonisation des relations « personne-société-environnement » et l'av  nement de sociétés écologiquement viables, sociopolitiquement équitables et économiquement justes, ici et ailleurs, maintenant et pour les générations futures. (p.15)

¹² le socio-politique (p. ex.   ducation interculturelle, éducation à la paix, éducation aux droits humains), l'environnement/écologie (p. ex.   ducation à l'écologie, éducation plein-air) et l'économique/développement (p. ex.   ducation au développement, éducation économique)

¹³ Certains auteurs utilisent aussi l'appellation «   ducation au développement durable ». Le développement durable est défini comme « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs » (Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1988 *in* Robitaille, Lafleur et Archer, 1998, p. 1).

L'éducation dans une perspective mondiale. L'éducation dans une perspective mondiale est une approche éducationnelle invitant l'élève à acquérir des connaissances, attitudes et habiletés qui l'amèneront à considérer le monde dans sa diversité naturelle et culturelle. (Gauthier, 1998). Dans le cadre de cette approche, les jeunes :

[...] acquièrent des valeurs qui rendront prioritaires le développement durable, la justice sociale pour les habitants du monde entier, la paix, les droits humains et les stratégies de développement économique, social et culturel bénéfiques pour toutes et tous. Enfin, ils seront en mesure de s'affirmer comme citoyennes et citoyens responsables, engagés dans la création d'un avenir acceptable pour eux, leur communauté et pour tous les habitants de la planète. (CÉICI¹⁴, 1995 in Robitaille et al., 2001, p. 5)

L'éducation à la citoyenneté. Dans le rapport *Réaffirmer l'école* du ministère de l'Éducation (1998 in Brossard, 1998), il est spécifié que l'éducation à la citoyenneté :

[...] vise à rendre la personne consciente de ses droits et de ses responsabilités à l'égard d'autrui et de la collectivité en général. Elle implique également que, dans son rôle de former des personnes autonomes, l'école prépare à l'exercice d'une citoyenneté active par le développement de l'esprit critique et du respect des autres. [...] Cette éducation s'appuie par ailleurs sur une connaissance de la société passée et présente de même que sur une anticipation de ce qu'elle peut devenir. Elle renvoie aussi à la connaissance des règles de la vie commune, à la compréhension des relations que les personnes entretiennent entre elles et avec l'environnement, à l'influence des médias dans le processus de construction de représentations de la vie en société. Elle fait également une place à l'histoire des idées et des rapports entre États, peuples et nations. (p. 26)

Éducation à la consommation. L'éducation à la consommation est déjà en place dans les années 60 (Agundez-Rodriguez, Jutras et Samson, 2007). Elle se limitait alors à l'étude de la qualité des produits et à la défense des droits des consommateurs. Depuis, sa mission fut graduellement élargie pour inclure des dimensions éthiques. Essentiellement, selon ces auteurs, l'éducation à la consommation vise aujourd'hui à faire réfléchir sur les aspects sociaux,

¹⁴ Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

économiques et éthiques de la consommation, ainsi que sur nos habitudes et modes de consommation.

Éducation relative à l'environnement. Il existe plusieurs définitions de l'ERE. Les éléments communs à ces définitions sont : l'importance de viser le développement de connaissances, de compétences, d'attitudes, de valeurs et de comportements en lien avec l'environnement. On mentionne également très souvent l'importance d'avoir des impacts non seulement dans le présent, mais également dans le futur. L'ERE peut être définie ainsi :

Processus permanent [qui] a pour objectif global de développer chez la personne et son groupe social un savoir-être qui favorise l'optimalisation de leur relation au milieu de vie, de même qu'un savoir et un vouloir-agir qui leur permettent de s'engager individuellement et collectivement, à court et à long terme, dans des actions de nature à préserver, à restaurer ou à améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de vie. (Sauvé, 1997 *in* Legendre, 2005, p. 525)

Éducation aux droits humains. Tel que formulé par la Commission des droits de la personne et de la jeunesse (1998):

Éduquer aux droits et libertés, c'est développer, en soi et chez les autres, le respect de l'être humain et de sa dignité, le sens de la justice, de la paix, de la solidarité et de la responsabilité. (p. 1)

Alors que cette approche se limitait initialement à l'éducation aux droits, récemment, plusieurs y ont juxtaposé une éducation aux responsabilités qui y sont associées (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 1998; Mond'Ami, 2004). Ces droits sont tantôt présentés de façon globale (droits humains) tantôt de façon spécifique (droits des enfants).

En bref, il est clair qu'une place importante est désormais faite dans l'univers de l'éducation à des thématiques visant la conscientisation des jeunes. Cela a eu pour conséquence de voir croître le nombre de programmes éducatifs en la matière.

1.3.2.3 Programmes éducatifs destinés aux jeunes

Dans le monde de l'éducation, les dernières années furent une période relativement productive en matière d'élaboration de programmes éducatifs reliés à ces nouvelles approches éducatives. Au Québec, différents organismes (p. ex. Mond'Ami, CSQ, ERE Éducation, Réseau In-Terre-Actif, OPCjeunesse, ENvironnement JEUnesse, Club 2/3) se sont impliqués dans le développement d'outils pédagogiques riches et diversifiés. Notre recherche ciblant plus spécifiquement l'éducation à l'environnement, aux droits humains et à la consommation responsable, il nous est apparu intéressant de présenter quelques programmes éducatifs reliés, de près ou de loin, à l'une ou l'autre de ces trois thématiques. Les exemples de programmes cités¹⁵ s'adressent surtout aux jeunes du primaire.

Les fiches téléchargeables *Explo'consommation* d'OPCjeunesse¹⁶ (2004) nous sont apparues particulièrement pertinentes pour éduquer à la consommation avertie et responsable. Ces fiches s'adressent aux jeunes de 10 à 17 ans et principalement aux jeunes du troisième cycle du primaire¹⁷. On y aborde notamment les questions du commerce équitable, de la surconsommation, de la surproduction de déchets, de la publicité, du développement durable, etc.

Le recueil d'activités intitulé *D'un commerce agréable... et équitable* (ERE Éducation, 2001) vise à sensibiliser les jeunes du primaire et du secondaire à l'importance d'avoir une consommation responsable et d'encourager un commerce équitable. On cherche à faire comprendre les conséquences de notre consommation sur

¹⁵ D'autres programmes sont aussi décrits dans : Lopes (2004, 2005a, 2005b) ; et Lopes et Doré (2005)

¹⁶ OPCjeunesse est le volet éducatif de l'Office de la protection du consommateur

¹⁷ Le troisième cycle du primaire est principalement visé par OPCjeunesse, pour les mêmes raisons que nous, c'est-à-dire que les préadolescents sont actuellement le public cible le plus convoité par les spécialistes en *marketing*.

l'environnement, mais aussi sur les producteurs de nos biens (trop souvent cachés à l'autre bout de la chaîne de production).

L'ABC d'un monde ami, un recueil d'activités développé par Mond'Ami (2003) pour les jeunes des trois cycles du primaire, aborde par des approches pédagogiques variées divers thèmes tels que l'environnement, la solidarité, la paix, les inégalités, les droits humains, la mondialisation, la consommation et le commerce équitable.

Le livre *L'éducation relative à l'environnement - École et communauté : une dynamique constructive* de Sauvé et al. (2001) propose toute une série d'activités sur l'environnement. Ces activités, destinées aux élèves des 2   et 3   cycles du primaire et du premier cycle du secondaire, visent à faire prendre conscience de son milieu   t des liens entre les éléments qui le composent. Le recueil inclut également plusieurs problèmes à résoudre de même que des projets à réaliser dans sa communauté.

Réalisée par Mond'Ami (2004) avec le soutien de l'Agence canadienne de développement international (ACDI), la trousse *Zoom sur les enfants* vise à permettre aux jeunes âgés de 4 à 13 ans de découvrir les richesses de la diversité culturelle, de mieux connaître leurs droits et responsabilités, et de s'éveiller à la coopération internationale.

Enfin, la trousse *Droits devant* développée par ERE   ducation (1998) aborde la question des droits humains par le biais de moyens variés (p. ex. la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, des mises en situation, des vidéos). Les activités de la trousse s'adressent aux élèves de 9 à 15 ans.

1.3.3 L'intérêt et la pertinence de l'éducation citoyenne dans le Programme de formation de l'école québécoise

Le ministère de l'Éducation du Québec (2001) annonce clairement que « L'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable » (p.3). L'atteinte de cet objectif serait liée à l'acquisition de nouvelles connaissances, mais aussi au développement de nouvelles attitudes, valeurs et compétences. Le nouveau programme éducatif proposé dans le cadre de la Réforme du ministère de l'Éducation du Québec inclut, rappelons-le, des domaines généraux de formation, des domaines d'apprentissage et des compétences transversales (2001). Au chapitre des domaines généraux de formation, trois (le domaine de l'*Environnement et consommation*, celui du *Vivre-ensemble et citoyenneté* et celui des *Médias*) rejoignent certains des objectifs des approches éducatives globales ou spécifiques susmentionnées. Les domaines d'apprentissage de l'*Univers social* et du *Développement personnel* sont également particulièrement interpellés par de telles approches éducatives.

Dans les écoles québécoises, une porte est donc ouverte aux programmes éducatifs visant à conscientiser les jeunes aux différents problèmes affectant la planète. La présente recherche tient à contribuer à la formation des jeunes Québécois en développant un programme qui vise à mieux faire comprendre aux jeunes de la fin du primaire l'importance de l'environnement, des droits humains et de la consommation dans nos vies (en soulignant les liens entre ces trois thèmes).

Développer un programme éducatif puis procéder à son évaluation de mise en œuvre n'est toutefois pas quelque chose qui s'improvise. Un tel travail doit être rigoureux et se doit de suivre des pratiques ayant déjà fait leurs preuves. Dans la section qui suit, une brève recension des écrits en recherche-développement et en évaluation de programmes est présentée.

1.4 La recherche-développement et l'évaluation de programmes

Notre initiative de recherche inclut un volet de développement d'un programme éducatif de même qu'un volet d'évaluation de mise en œuvre de ce nouveau programme. Le premier volet se rattache directement au courant contemporain en recherche-développement, et le second au courant plus ancien d'évaluation de programmes.

1.4.1 La recherche-développement

La recherche-développement concerne tous les chercheurs et les intervenants désireux de construire de nouveaux outils ou programmes, autant dans les domaines d'intervention sociale qu'éducative. En matière d'éducation, le courant de recherche-développement peut effectivement être un bon guide pour ceux qui s'attaquent à la tâche de développer du matériel, des méthodes ou des programmes facilitant l'enseignement et l'apprentissage. Essentiellement, le courant de la recherche-développement vise à fournir des pistes à suivre pour chacune des grandes étapes du développement d'un nouvel outil ou programme. La démarche de recherche-développement à suivre varie quelque peu selon les objectifs de chacun. Van der Maren (1995, *in* Loisel, 2001) identifie trois grandes façons de faire, selon que la recherche est axée sur le développement de concepts, sur le développement d'objets ou encore sur le développement et le perfectionnement des habiletés personnelles (développement d'outils professionnels).

Van der Maren s'est lui-même particulièrement intéressé aux processus et étapes sous-tendant le développement d'objets éducatifs (Van der Maren, 2003). Le modèle qu'il propose nous est apparu très utile pour quiconque poursuit des objectifs de développement d'un nouveau programme éducatif. En effet, le suivi des étapes proposées par l'auteur assure de la pertinence du travail entrepris de même que de la rigueur du travail réalisé. La figure 1.1 reproduit les cinq grandes étapes identifiées par l'auteur.

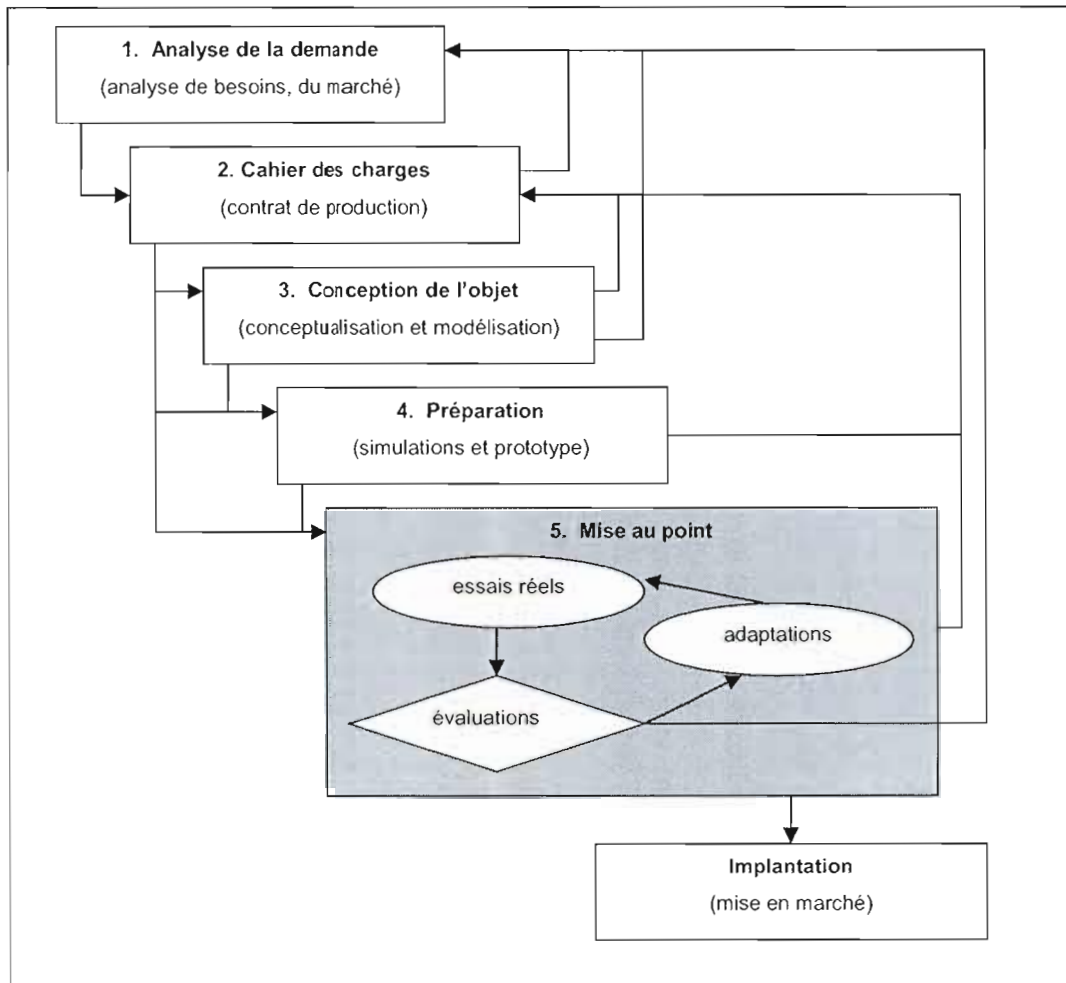


Figure 1.1 Le modèle de développement d'objet pédagogique (tiré de Van der Maren, 2003)

La première étape, celle de l'analyse de la demande, consiste à bien analyser le marché (le milieu) ainsi que les besoins associés à l'objet à développer. Les questions soulevées sont, par exemple : « qui devrait faire quoi, avec quoi et avec qui, avec quelles ressources, dans quel contexte et avec quels intérêts ou objectifs ? » (Van der Maren, 2003, p. 109). Le cahier des charges (étape 2) se doit, pour sa part, de faire le point sur les façons dont le nouvel objet pédagogique pourra répondre aux besoins du milieu. Il s'agit du contrat à remplir en prenant en compte le contexte spécifique où il sera appliqué (p. ex. caractéristiques, exigences,

contraintes, ressources du milieu). Une fois le cahier des charges établi, le travail de conception (étape 3) débute. Des tâches telles que le recueil de toutes les informations pertinentes (une base de données) ou l'élaboration d'une structure générale du futur objet (les grandes lignes) sont incluses dans cette étape. L'étape 4 (préparation) est celle de l'élaboration détaillée du prototype (des alternatives possibles prêtes à être mises à l'essai). Enfin, la phase 5 est celle de la mise au point où le prototype construit est testé auprès d'un petit échantillon permettant de procéder aux premiers ajustements. Une fois toutes ces étapes réalisées, on peut passer à l'application du programme auprès des populations pertinentes.

Les étapes subséquentes relèvent de l'univers de l'évaluation de programmes, et plus spécifiquement dans notre cas, de l'évaluation de mise en œuvre.

1.4.2 L'évaluation de programmes

Bien que l'on puisse remonter à des auteurs avant-gardistes ayant grandement influencé le domaine de l'évaluation de programmes, ses fondements prennent réellement racines au début des années 70. À cette époque, les théories et modèles de plusieurs auteurs¹⁸ en évaluation de programmes visaient surtout l'évaluation de la qualité et de l'efficacité des programmes. Essentiellement, l'évaluation de programmes peut être divisée en deux grands volets : l'évaluation d'implantation¹⁹ et l'évaluation d'impacts. Globalement, l'objectif du premier volet est davantage de type formatif (observant la mise en œuvre d'un programme et l'améliorant au besoin) tandis que l'objectif du second volet est plutôt de nature sommative (mesurant les apports ou l'efficacité d'un programme).

¹⁸ Alkin, 1972b; Campbell et Stanley, 1966; Campbell, 1975a; Patton *et al.*, 1977; Rossi, Freeman et Wright, 1979; Scriven, 1967; Stake, 1975; Weiss, 1972; tous cités *in* Alkin et Christie, 2004

¹⁹ Qui est désormais nommée « évaluation de mise en œuvre » dans la littérature francophone.

Les façons mêmes de nommer ou de subdiviser chacun de ces volets ont toutefois changé au cours des dernières années. Des taxonomies plus complexes de l'évaluation de programmes sont désormais proposées par certains auteurs (Chen, 2005 ; Pancer et Westhues, 1989), variant selon les objectifs d'évaluation visés ou le stade de développement d'un programme au moment de l'évaluation. L'importance aujourd'hui accordée à chaque volet a également évolué.

1.4.2.1 L'évaluation de mise en œuvre : un domaine en évolution

À l'origine, ce qui était le plus valorisé en évaluation de programmes était le volet de l'évaluation d'impacts puisque cette démarche est plus systématique et plus rigoureuse (protocoles expérimentaux ou quasi expérimentaux) (Pancer et Westhues, 1989). Conséquemment, les résultats d'évaluations d'impacts étaient souvent publiés dans les revues scientifiques. Rarement, était-ce le cas pour les résultats de mise en œuvre. Au mieux, les données colligées se retrouvaient dans des rapports internes, tout compte fait peu diffusés. Puis avec le temps, bien que l'évaluation d'impacts soit demeurée le « nec plus ultra » de la recherche en matière d'évaluation de programmes, l'évaluation de mise en œuvre s'est progressivement taillé une place enviable. Elle s'est diversifiée et on reconnaît désormais à ce volet son intérêt pour décrire le processus d'application d'un programme, pour statuer sur la fidélité de son application ou sa faisabilité, ainsi que pour dresser un bilan des impacts pouvant être attendus d'un programme. L'article de Chen (1994) a, à notre avis, beaucoup aidé la cause de l'évaluation de mise en œuvre. Il est aujourd'hui beaucoup plus fréquent de retrouver des articles décrivant les résultats d'une évaluation de mise en œuvre (p. ex. : Faw, Hogue et Liddle, 2005; Kraag *et al.*, 2007; Légaré et Lajoie, 2005; Mareschal *et al.*, 2007; Théorêt, 1996; Théorêt et Sylvestre, 1997).

1.4.2.2 Les avantages de l'évaluation de mise en œuvre

Dans cet article de Chen (1994), l'auteur précise que mener une évaluation d'impacts sans avoir au préalable effectué une évaluation de mise en œuvre comporte une grande part de risques. L'évaluation d'impacts ne permet pas, selon lui, d'identifier les facteurs de succès ou d'échec d'un programme. Ainsi, très souvent les résultats des évaluations d'impacts ne sont pas réellement concluants. Des évaluations peuvent ne pas déceler d'impacts en raison de lacunes de planification ou de rigueur lors de la mise en œuvre, du manque de ressources pour mener à bien le projet, ou du choix d'outils d'évaluation qui s'avèrent inadéquats (Chen, 1994, 2005; Chen, Chemlinsky et Reichardt *in* Smith, 1994; Love, 2004; Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). Ces auteurs en sont venus à la conclusion qu'il était nécessaire de bien cerner la structure d'un programme et ses apports potentiels avant même d'entreprendre des recherches pour en mesurer les impacts réels. L'évaluation de mise en œuvre permet alors de développer des outils d'évaluation d'impacts plus adaptés au programme, ainsi que de mieux comprendre la relation existant entre les caractéristiques de mise en œuvre et les impacts d'un programme. L'évaluation de mise en œuvre s'est ainsi vue bonifiée et de nouvelles approches évaluatives ont été développées pour répondre aux objectifs de plus en plus fins et variés de cette phase de l'évaluation de programmes.

1.4.2.3 Une classification des approches d'évaluation de mise en œuvre

Faisant état de diverses approches d'évaluation de mise en œuvre répertoriées dans les écrits, Love (2004) en identifie cinq types, en fonction des objectifs ou du stade de développement d'un programme : 1) l'évaluation formative; 2) l'évaluation du processus; 3) l'évaluation descriptive; 4) le suivi de la performance (*performance monitoring*) ; et 5) l'analyse de la mise en œuvre. L'évaluation formative consiste à évaluer un programme pendant la phase de développement dans le but de l'améliorer. L'évaluation sommative vise, pour sa part, l'amélioration du programme

une fois ses premières applications terminées. L'évaluation du processus a comme objectif premier de vérifier dans quelle mesure les services offerts concordent avec ceux initialement planifiés. L'évaluation descriptive procède à une description détaillée de l'application d'un programme, soit dans le but de le reproduire dans d'autres contextes, soit aux fins de pouvoir comparer des applications du même programme dans différents contextes. Quant au suivi de la performance, il propose un système de mesure et de rétroaction continu des opérations et des résultats d'un programme, habituellement par un système de gestion de l'information et par l'usage d'indicateurs de performance. Enfin, l'analyse de la mise en œuvre évalue ce qui est advenu suite à ce qu'une politique ait été formulée et pendant l'application de celle-ci sur le terrain.

La typologie de Love (2004) illustre bien les différentes approches à l'évaluation de mise en œuvre. Selon leurs objectifs, les chercheurs décident de mener l'un ou l'autre de ces types d'évaluation de mise en œuvre puis choisissent des méthodes évaluatives qui y correspondent. Les objectifs de la présente recherche s'encrent dans deux types d'évaluation de mise en œuvre de Love : *Évaluation du processus* et *Suivi de la performance*. Mais Love ne proposait pas de méthodes évaluatives spécifiques. Deux méthodes proposées par Chen (2005) élaboraient une marche à suivre en lien avec nos objectifs et les types d'évaluation de mise en œuvre correspondants de Love. Ces deux méthodes évaluatives sont ici explicitées : l'évaluation de la fidélité de l'application et le suivi des résultats-indicateurs²⁰.

La méthode de l'évaluation de la fidélité de l'application

L'objectif de vérifier la correspondance entre un programme annoncé et celui appliqué est identifié dans la littérature par l'expression « évaluation de la fidélité ». Chen (2005) a identifié quatre types d'évaluation de la fidélité (fidélité de l'intervention, des références, de l'offre de services ou de la population cible). Une

²⁰ Pour faire le lien entre les deux auteurs, la méthode de l'évaluation de la fidélité de l'application (Chen, 2005) s'insère dans l'évaluation du processus (Love, 2004); et la méthode du suivi des résultats-indicateurs (Chen, 2005) s'insère dans le suivi de la performance (Love, 2004).

forme d'évaluation fréquemment utilisée et qui convient bien à un programme éducatif comme le nôtre est l'évaluation de la fidélité de l'intervention²¹. Bien que la mise en œuvre d'un programme semble simple, il y a souvent en pratique la présence d'entraves à son application telle que prévu (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). Selon ces auteurs, il se peut, par exemple, qu'un programme n'offre pas les services ou n'utilise pas les ressources prévus, ou alors qu'il le fasse imparfaitement. L'évaluation de la fidélité d'application est d'autant plus importante à réaliser lorsqu'une évaluation d'impacts du programme est souhaitée.

Le suivi des résultats-indicateurs

Le suivi des résultats-indicateurs (*outcome monitoring*) consiste en la mesure périodique des résultats-indicateurs d'un programme, au moins une fois avant et une fois après l'intervention (Chen, 2005). Selon ce même auteur, les résultats-indicateurs correspondent à toute mesure d'un changement d'état d'une population suite à la participation à un programme. Ces états peuvent notamment concerner des niveaux d'appréciation ou des apprentissages. Tel que leur nom l'indique (résultats-indicateurs), ce ne sont pas des mesures définitives de la portée d'un programme, mais des indices des progrès les plus susceptibles d'être induits par le programme.

Un premier résultat-indicateur fréquemment mesuré dans le cadre d'une évaluation de mise en œuvre est l'appréciation des participants (*client satisfaction/customer satisfaction/client feedback*). On cherche alors à vérifier le degré d'appréciation du programme ou encore la satisfaction quant à son efficacité (King, Morris et Fitz-Gibbon, 1987; Love, 2004; Poister, 2004; Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). Un nouveau programme doit recevoir un bon taux d'appréciation pour qu'une recommandation d'application ultérieure auprès d'autres groupes puisse être faite ou

²¹ Puisque l'intervention dans ce cas-ci est l'application des 21 interventions éducatives du programme CAUSE, nous référerons à la fidélité de l'intervention dans la présente recherche par le terme « fidélité de l'application » pour alléger le texte et faciliter la lecture.

encore qu'une recommandation de passer à l'étape suivante de la recherche soit formulée.

Un second résultat-indicateur souvent mesuré est celui des progrès décelés suite aux premières applications d'un programme. Dans le cadre de programmes sociaux, les résultats-indicateurs sont principalement psychologiques (p. ex. attitudes, connaissances, compétences, motivations, intentions de comportements) (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). Si des progrès sont perçus ou rapportés par les participants lors d'une évaluation de mise en œuvre, c'est là un élément en faveur de son application auprès d'autres groupes, mais aussi un signal qui donne le feu vert pour passer à l'étape subséquente de l'évaluation d'impacts (et donc de l'élaboration des outils pour la mesure rigoureuse des impacts). En cas contraire, si aucun ou peu de résultats-indicateurs ne sont décelés lors de l'évaluation de mise en œuvre, il est peu probable que de réels résultats soient observés lors d'une évaluation d'impacts.

1.5 Objectifs de la recherche

Inspirées, d'une part, par les écrits soulignant l'intérêt, le besoin et, dans certains cas, l'urgence de conscientiser les jeunes aux grands problèmes qui affectent aujourd'hui la planète, et guidées d'autre part, par les méthodologies recommandées par les chercheurs en développement et en évaluation de programmes, notre recherche doctorale s'articule autour des objectifs généraux et spécifiques suivants.

Objectifs généraux

Trois grands objectifs généraux sont retenus. Le premier est d'élaborer un programme éducatif sur les trois thèmes retenus : l'environnement, les droits humains et la consommation responsable (Programme *CAUSE : Consommateurs Avertis Unis en Solidarité et pour l'Environnement*). Le second est d'appliquer le programme CAUSE et de procéder à une évaluation de sa fidélité d'application.

Enfin, le troisième objectif général est de procéder au relevé de certains résultats-indicateurs du programme CAUSE.

Objectifs spécifiques

Les deux derniers objectifs généraux peuvent être déclinés en objectifs spécifiques distincts. Deux objectifs spécifiques découlent de l'objectif 2 : 2.1) appliquer le programme CAUSE auprès de groupes d'élèves pour lesquelles il a été conçu; puis 2.2) en vérifier la fidélité d'application. Deux objectifs spécifiques découlent de l'objectif 3 : 3.1) mesurer le degré d'appréciation du programme par les participants; et 3.2) dresser un premier relevé des progrès perçus par les participants. La figure 1.2 présente de façon schématique ces objectifs généraux et spécifiques.

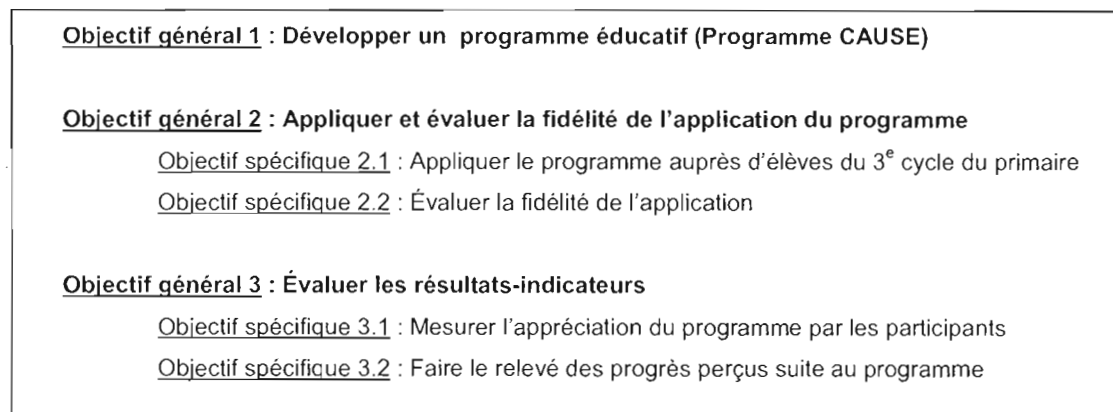


Figure 1.2 Présentation schématique des objectifs généraux et spécifiques de la présente recherche

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Les méthodologies adoptées varient selon l'objectif de recherche chaque fois ciblé. Nous nous sommes inspirées de la littérature en recherche-développement, et plus spécifiquement du modèle de développement d'objet pédagogique de Van der Maren (2003), pour élaborer notre programme éducatif. Ce programme a subséquemment été appliqué auprès de deux groupes d'élèves du 3^e cycle du primaire. Suite à quoi, suivant les recommandations de différents spécialistes en évaluation de programmes, nous avons successivement évalué la fidélité de l'application du programme puis effectué un suivi de la performance, ciblant deux types de résultats-indicateurs : le degré d'appréciation des participants et le relevé des progrès rapportés par les élèves. Les différentes méthodologies adoptées pour réaliser chacun de nos objectifs sont explicitées dans les sections qui suivent. Les mesures déontologiques adoptées sont ensuite énoncées.

2.1 Méthodologie liée à l'objectif 1 : Développer le programme éducatif CAUSE

L'objectif 1 de la recherche était, rappelons-le, d'élaborer un programme qui favorise la conscientisation des jeunes sur les thèmes de l'environnement, des droits humains et de la consommation responsable. Le programme CAUSE (Consommateurs Avertis²² Unis en Solidarité et pour l'Environnement) fut donc développé. La méthodologie suivie pour élaborer ce programme s'inspire de la littérature en recherche-développement et plus spécifiquement du modèle de développement d'objet pédagogique de Van der Maren (2003). Ce modèle propose une démarche en cinq étapes. Les actions que nous avons réalisées dans le cadre de chacune de ces étapes sont brièvement décrites dans les sections qui suivent.

²² Il est question de consommation avertie dans le titre du programme CAUSE, mais OPCjeunesse (2007) distingue en fait trois termes connexes : consommation avertie (réfère à l'évaluation critique de ses besoins et de ses choix, en étant conscient des influences publicitaires et dans une maîtrise de sa situation financière), consommation solidaire (consommation tenant compte des répercussions de ses achats sur les autres et sur l'environnement) et enfin consommation responsable (englobant la consommation avertie et la consommation solidaire). Le programme CAUSE intègre des éléments de chacune de ces définitions.

2.1.1 Étape 1 : Analyse de la demande (ou des besoins)

Dans un premier temps, il importait de faire le point sur l'importance d'informer et d'éduquer les jeunes aux questions environnementales et sociales de l'heure. Plusieurs écrits confirmant ce besoin, voire l'urgence de passer à l'action, ont été consultés (*voir* sect. 1.1). Les écrits consultés soulignent également l'intérêt et la pertinence de programmes éducatifs sur les questions spécifiques de l'environnement, des droits humains et de la consommation responsable (*voir* sect. 1.3). Dans un second temps, suivant la recommandation de Love (2004), nous avons procédé à des entrevues auprès d'informateurs clés (des spécialistes québécois en éducation sur les thèmes retenus). Dans ces entrevues, il fut surtout discuté de l'intérêt et de la pertinence de tels programmes éducatifs pour les élèves et les enseignants du primaire, de même que de leur lien avec le nouveau programme de formation de l'école québécoise.

Suite à ces lectures et à ces rencontres, les objectifs initiaux du futur programme éducatif CAUSE ont été formulés comme suit :

- Conscientiser les élèves du troisième cycle du primaire à la consommation responsable, à l'environnement et aux droits humains (en abordant chaque thème de façon isolée d'abord, puis en tissant progressivement des liens entre les trois thèmes).
- Favoriser le développement de connaissances, d'attitudes, de comportements et de compétences en lien avec ces trois thématiques.

Déjà, il fut précisé que l'atteinte de ces objectifs nécessiterait : 1) qu'un nombre significatif d'activités soient élaborées pour chacune des trois thématiques; et 2) que l'application du programme en classe soit échelonnée sur plusieurs mois de l'année scolaire.

2.1.2 Étape 2 : Proposition d'un cahier des charges

Dans l'élaboration d'un programme, on doit prendre en compte le contexte dans lequel l'intervention sera menée. Le cahier des charges, rappelons-le, est cette liste de réalités et contraintes du milieu à respecter, c'est-à-dire le contrat à remplir. Son contenu doit être approuvé par la (ou les) responsable(s) du groupe auprès duquel le futur programme sera appliqué.

Dans notre cas, un premier jet du canevas annonçant une série d'activités pour chaque thématique est proposé à l'enseignante s'étant déclarée intéressée à l'application du programme CAUSE dans sa classe. Le cahier déposé rappelle les objectifs du programme, tout en précisant que le futur programme respectera les objectifs éducatifs du ministère de l'Éducation. À la lumière du projet éducatif de l'école hôte, le contexte et les contraintes propres à l'école sont précisés. En conformité avec la demande de l'enseignante participante, il est convenu que les activités s'adapteront au contexte scolaire régulier; elles dureront donc 90 minutes chacune. Pour des raisons pédagogiques voulant un apprentissage à long terme, l'application du programme s'échelonnnera sur sept mois de l'année scolaire, au rythme d'un après-midi par semaine. Enfin, il est entendu que l'application du programme sera réalisée par la chercheuse, soutenue par l'enseignante toujours présente en classe pendant les activités. Ce choix en est un méthodologique, visant à ce que l'application réelle du programme soit aussi fidèle au programme planifié que possible. Le matériel disponible à l'école est aussi pris en compte dans le cahier des charges.

2.1.3 Étape 3 : Conception de l'objet (choix des grandes orientations pédagogiques et présentation schématique du futur programme)

L'étape 3 du modèle de Van der Maren est une des étapes les plus complexes du processus de développement d'un programme. À cette étape, on s'attend, d'une part, à ce que les sources d'influence soient divulguées (p. ex. : les courants éducatifs sur

lesquels le programme s'appuie; les programmes éducatifs dont il s'inspire; les approches pédagogiques privilégiées). Cette étape mène souvent, d'autre part, à la schématisation d'un modèle théorique du futur programme. Suit une description de la manière dont l'une et l'autre de ces exigences ont ici été réalisées.

2.1.3.1 Les grands courants éducatifs, programmes et approches pédagogiques qui ont guidé l'élaboration du programme CAUSE

Tel qu'annoncé dans le premier chapitre, le programme CAUSE se greffe sur de grands courants éducatifs contemporains, à savoir : l'éducation pour un avenir viable, l'éducation dans une perspective mondiale, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à l'environnement, l'éducation aux droits humains et l'éducation à la consommation responsable. Chacun à sa façon, les partisans de ces courants soulignent l'importance d'éduquer les jeunes pour en faire des citoyens conscients des enjeux mondiaux actuels et, conséquemment, la nécessité de les outiller en matière de connaissances, valeurs et savoir-faire favorables à la construction d'un monde plus solidaire et écologique.

Quelques programmes éducatifs portant déjà sur l'une ou l'autre des trois thématiques retenues ont aussi été source d'inspiration pour l'élaboration de nos d'activités. Les programmes qui nous ont le plus influencées sont les suivants : le cahier *D'un commerce agréable et équitable* (ERE Éducation, 2001), les fiches éducatives *Explo'consommation* (OPCjeunesse, 2004), le recueil *L'ABC d'un monde ami* (Mond'Ami, 2003) et la trousse *Droits devant* (ERE Éducation, 1998). Nous n'avons pas négligé de consulter le *Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ)* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) et plus spécifiquement les sections consacrées aux domaines généraux de formation suivants : *Environnement et consommation*, *Vivre-ensemble et citoyenneté*, *Médias* puis *Santé et bien-être*.

Nous nous sommes également inspirées du *PFÉQ* pour l'élaboration d'un programme axé sur le développement de compétences transversales²³. Les compétences qui nous ont semblé les plus pertinentes à inclure dans le programme CAUSE sont tantôt d'ordre personnel et social (*Structurer son identité* et *Coopérer*), tantôt d'ordre intellectuel (*Exploiter l'information*, *Résoudre des problèmes*, *Exercer son jugement critique* et *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*) ou encore de l'ordre de la communication (*Communiquer de façon appropriée*).

Enfin, suivant la recommandation de plusieurs auteurs (CSE, 1993 *in* Legendre, 2001; Gardner, 1991; Goupil et Lusignan, 1993; Lemerise, 1998; Lemerise et Lopes, 2003; Lusignan, 2001), nous avons choisi d'inclure dans notre programme une grande variété d'approches et de méthodes pédagogiques. La diversité des contextes et des modalités d'apprentissage favoriserait, selon ces auteurs, le développement de plusieurs connaissances et compétences. Cette diversité d'approches assurerait aussi l'intérêt et la motivation d'un plus grand nombre de jeunes. S'inspirant de cette recommandation, six approches ou méthodes pédagogiques jugées particulièrement intéressantes ont été retenues. Ainsi, des approches aussi variées que la pédagogie de la conscientisation, l'approche par projet, la pédagogie de résolution de problèmes, la discussion de groupe et le jeu de rôles ont guidé l'élaboration de nos activités. Pour information, nous présentons à l'Appendice A, une courte définition de chaque approche et donnons quelques exemples de la façon dont chacune a été intégrée dans le programme CAUSE.

2.1.3.2 Élaboration d'un modèle théorique du programme

Comme le suggère Van der Maren (2003), l'élaboration d'un modèle théorique du programme peut aider à structurer, à comprendre puis, dans certains cas, à évaluer

²³ « Tout comme les compétences disciplinaires, les compétences transversales correspondent à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Elles ont toutefois ceci de particulier qu'elles dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie, précisément en raison de leur caractère transversal. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p.12)

un programme. Pour élaborer un tel modèle, nous nous sommes inspirées de celui proposé par Chen (2005) dans le cadre de sa théorie de programme (*program theory*). Nous présentons d'abord les grandes lignes de la théorie de programme de Chen, puis nous appliquons ce modèle au programme CAUSE.

Théorie de programme de Chen

En termes simples, la théorie de programme peut être définie comme un modèle plausible et sensible illustrant le fonctionnement d'un programme (Bickman, 1987 *in* Chen, 2005). Elle permet d'illustrer comment un programme devrait fonctionner et pour quelles raisons. La figure 2.1 (tirée de Chen, 2005) illustre le cadre conceptuel de la théorie de programme. Essentiellement, cette théorie inclut un modèle d'action et un modèle de changement. Le modèle d'action schématise le contexte scolaire dans lequel se déroulera le programme, les personnes ou organismes impliqués (p. ex. animateurs, élèves, partenaires) et le protocole d'intervention. Quant au modèle de changement, il décrit quelles interventions seront menées, avec quelles conditions prises en compte afin d'amener les changements souhaités (résultats-indicateurs).

Théorie du programme éducatif CAUSE

En appliquant le modèle de Chen au présent programme CAUSE, cela nous a permis de schématiser de façon claire l'ensemble du programme. La figure 2.2 reproduit la version schématisée du programme CAUSE. La section réservée au modèle d'action y dépeint le contexte d'application (école primaire Père-Vimont à Laval), les personnes impliquées (chercheuse, enseignante, deux groupes d'élèves de 3^e cycle du primaire) et les partenaires (Commission scolaire de Laval et UQAM). La section réservée au modèle de changement précise, pour sa part, que l'intervention regroupera 21 d'activités pédagogiques réparties en trois modules thématiques faisant appel à une variété d'approches pédagogiques. En ce qui concerne les résultats-indicateurs, il est attendu que, suite au programme, les élèves aient réalisé des acquis aux chapitres des connaissances, des attitudes, des comportements et des compétences. Toutefois, ces résultats seraient en quelque

sorte conditionnels à certains éléments (p. ex. : l'offre d'informations sur les thèmes et sous-thèmes retenus; l'offre de nombreux exemples concrets; la proposition de solutions réalistes aux problèmes abordés; l'établissement de liens clairs avec le quotidien des jeunes; l'explicitation des liens entre les trois thèmes abordés).

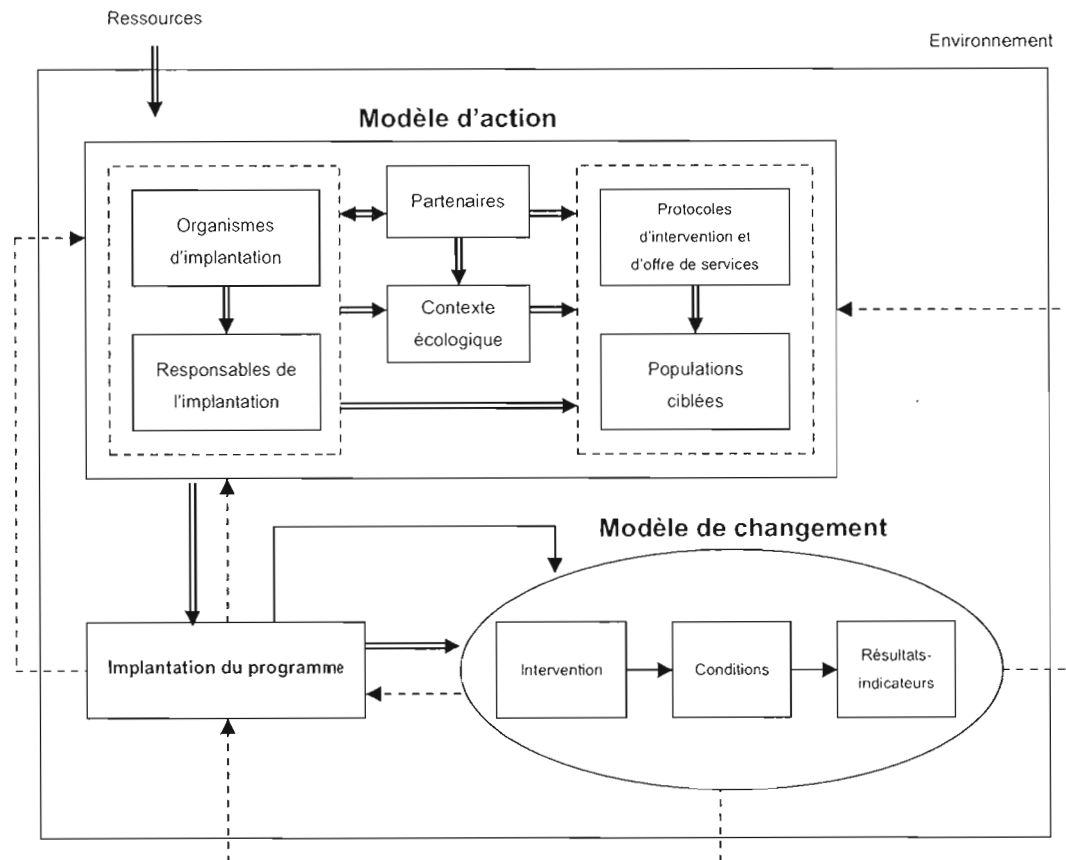


Figure 2.1 Cadre conceptuel de la Théorie de programme (*Program theory*)
(tiré de Chen, 2005)

2.1.4 Étape 4 : Préparation de l'objet pédagogique (développement et validation d'une première version du programme)

La quatrième étape du modèle de Van der Maren (2003) consiste en l'élaboration d'une proposition détaillée de l'objet pédagogique. C'est à cette étape qu'une

première version complète du programme CAUSE fut complétée, puis soumise à des experts pour validation qualitative.

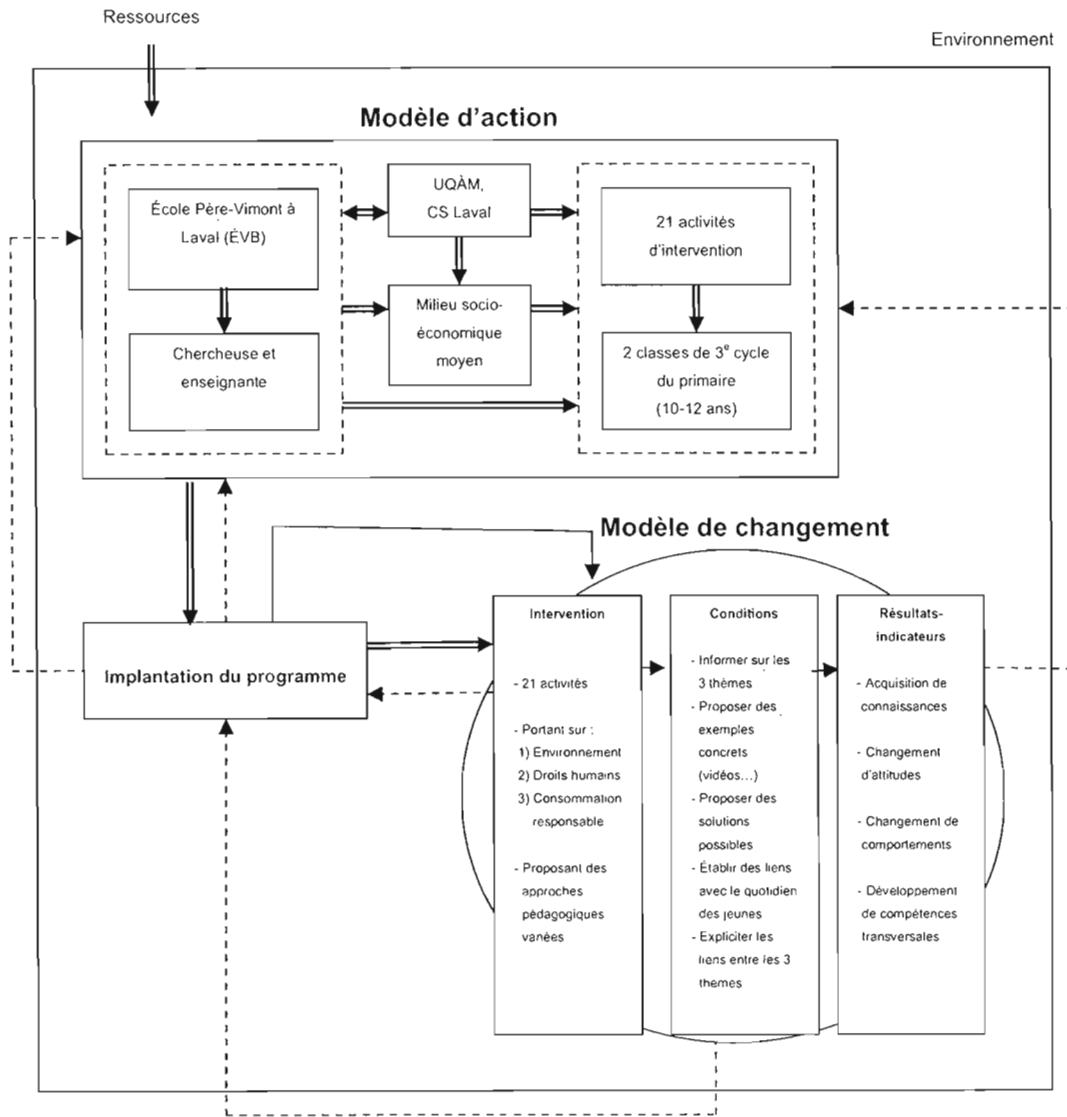


Figure 2.2 Le programme CAUSE selon le cadre conceptuel de la théorie de programme

2.1.4.1. Version initiale du programme CAUSE

Structure du programme

La figure 2.3 présente les grandes lignes du contenu du programme (modules et activités). Deux activités d'introduction permettent de procéder aux présentations (des participants, du programme et de la recherche) puis de sensibiliser les jeunes à l'importance individuelle et collective de chaque petit geste. Le programme CAUSE comporte 21 activités réparties en trois modules thématiques. La plupart des activités proposées ont été développées par l'auteure. Les autres activités ont été inspirées de différents programmes existants (voir sect. 2.1.3.1).

Les 21 activités se différencient sous plusieurs aspects que cela soit en lien avec les sous-thèmes spécifiques abordés, l'approche pédagogique privilégiée (p. ex. : discussion de groupe; jeu de rôle) ou encore par les médias utilisés (p. ex. : vidéos, chansons, contes). Elles partagent néanmoins quelques aspects communs. Chacune vise l'acquisition de nouvelles connaissances, attitudes ou encore de nouveaux comportements. De plus, chacune tente d'exposer clairement un problème et propose des solutions réalistes et à la portée des jeunes. Enfin, en se basant sur la démarche proposée par la pédagogie de la conscientisation (voir Appendice A), chaque activité a été construite en suivant une même démarche en 5 étapes : 1) liens avec l'activité précédente; 2) présentation d'un élément déclencheur; 3) questionnement et analyse du problème soulevé; 4) exploration des solutions et de nouvelles façons de voir la situation initiale et; 5) retour sur l'activité et synthèse des éléments clés.

Thèmes et sous-thèmes.

Il est important de mentionner que le thème *Consommation responsable* est en quelque sorte le point central du programme, puisqu'il s'agit d'une solution concrète et quotidienne pouvant aider à améliorer plusieurs situations liées aux deux autres thèmes : *Environnement* et *Droits humains*. Le thème *Consommation responsable* a donc influencé le choix des sous-thèmes à inclure dans les modules *Environnement*

et *Droits humains*. Autrement dit, les sous-thèmes environnementaux et sociaux retenus dans ces deux autres modules ont un lien avec la consommation responsable (p. ex. : les ressources naturelles liées à notre consommation; le travail des enfants dans la production de certains biens de consommation). Chacun des trois modules est néanmoins présenté de façon isolée. Notre objectif était que les jeunes prennent conscience de l'importance de chaque thème indépendamment, puis que des liens soient progressivement tissés entre chacun d'eux. En présentant le thème de la consommation responsable en dernier lieu, les jeunes sont ainsi plus en mesure de comprendre les liens entre leurs choix de consommation et les répercussions environnementales et sociales que ceux-ci engendrent.

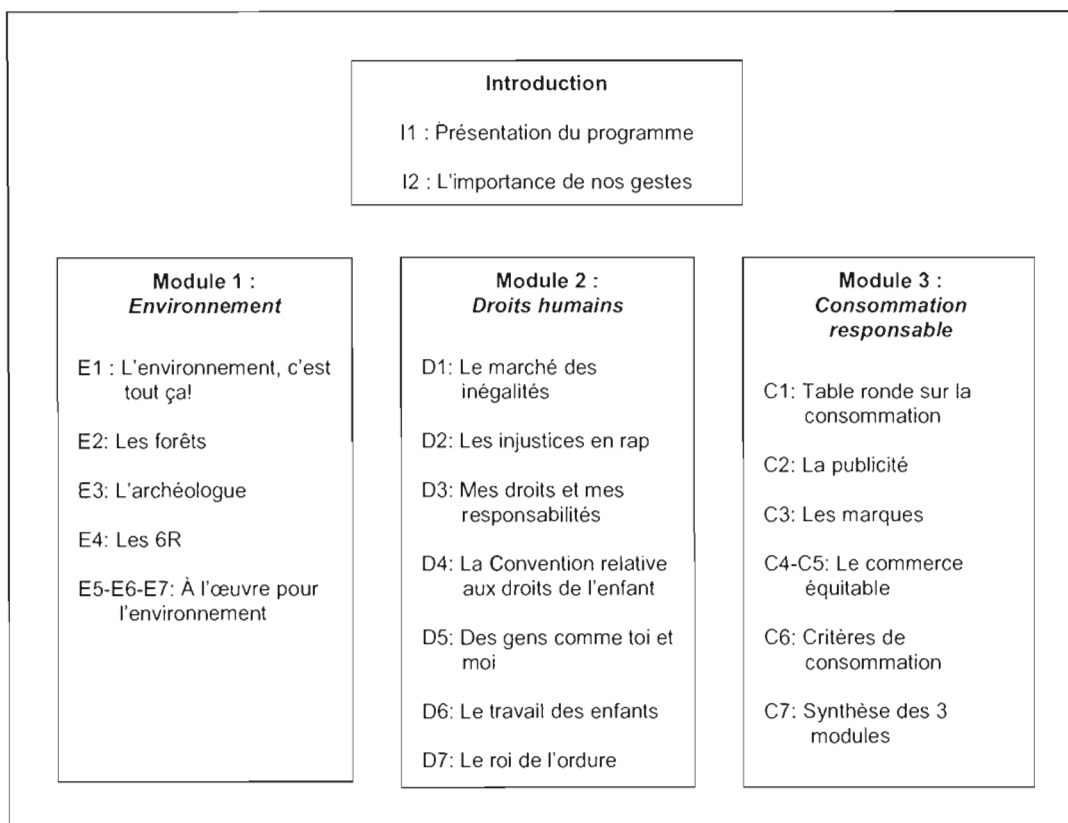


Figure 2.3 Modules et activités du programme éducatif CAUSE

Module 1 : *Environnement*. La toute première activité du module sur l'environnement vise à fournir une vue d'ensemble de ce qu'est l'environnement. Les

élèves ayant généralement une représentation très limitée de cette thématique (p. ex. : l'environnement c'est... « les arbres » ou « la nature »), il convenait donc d'élargir leur représentation. Les activités subséquentes abordent des sous-thèmes davantage liés à notre consommation, en l'occurrence les forêts, la surproduction de déchets, les 6R (Réduire, Réutiliser, Recycler, Réévaluer, Restructurer, Redistribuer), la conservation de l'eau, la conservation énergétique, les changements climatiques et la biodiversité.

Module 2 : *Droits humains*. Dans le module portant sur les droits humains, les sous-thèmes suivants sont abordés : les inégalités entre les riches et les pauvres, la discrimination, les valeurs, les droits et les responsabilités des enfants (et la *Convention relative aux droits de l'enfant*), la *Déclaration universelle des droits de l'Homme*, l'engagement citoyen, et le travail des enfants.

Module 3 : *Consommation responsable*. Le module sur la consommation responsable propose des activités sur certains éléments qui influencent notre consommation (p. ex. les médias, la publicité, les marques). Le commerce équitable est ensuite expliqué aux jeunes, puis un exercice sur leurs critères de consommation est proposé. La toute dernière activité fait une synthèse des trois modules et précise les liens entre la consommation responsable, l'environnement et les droits humains.

Une fois la version initiale du programme terminée, elle fut soumise à des experts pour sa validation qualitative.

2.1.4.2 Validation qualitative du programme CAUSE

Le programme fut ainsi soumis à 14 experts, spécialistes dans différents domaines reliés à la présente recherche²⁴ (voir l'Appendice B.1 pour la liste des experts

²⁴ Les experts regroupent des enseignants; un animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire; des spécialistes en développement d'outils pédagogiques; des chercheurs en

consultés). À l'aide du guide d'évaluation proposé (voir l'Appendice B.2), les experts ont formulé leurs commentaires et suggestions. Dans l'ensemble, les commentaires furent très positifs, recommandant l'application du programme une fois certaines modifications mineures apportées. Les ajustements proposés concernaient surtout la structure des activités (p. ex. : remplacer ou fusionner une activité, changer l'ordre des étapes), des précisions à apporter (p. ex. ajout de questions à poser aux élèves, informations complémentaires à fournir), la reformulation de certains items, ou simplement des trucs favorisant un bon déroulement de l'activité. À la lumière des commentaires et suggestions reçus, le programme CAUSE a été peaufiné.

2.1.5 Étape 5 : Mise au point du programme

L'étape de mise au point varie ici quelque peu de celle proposée par Van der Maren (2003). L'auteur recommande de construire un prototype, puis de le tester auprès d'un échantillon, à l'aide d'une version complète ou partielle.

Notre opération de mise au point fut légèrement différente. Le programme peaufiné a été appliqué intégralement auprès d'un premier groupe d'élèves (An 1) et cela a permis d'identifier quelques irritants mineurs (p. ex. : des longueurs inutiles; des concepts insuffisamment clairs; l'ordre des étapes à modifier). Pour la seconde application (An 2), des changements ont été apportés, tentant d'éliminer ces irritants. La version détaillée et peaufinée du programme CAUSE (suite aux deux années de mise en œuvre) est présentée à l'Appendice C.

2.2 Méthodologie liée à l'objectif 2 : Appliquer le programme CAUSE et en évaluer la fidélité d'application

L'objectif général 2 se divise en deux objectifs spécifiques (voir fig. 1.4). L'objectif 2.1 est d'appliquer le programme CAUSE auprès de deux groupes classes. L'objectif 2.2, pour sa part, propose de faire le point sur la fidélité d'application du programme (à savoir, le programme appliqué correspond-il au programme élaboré?).

2.2.1 Méthodologie liée à l'application du programme éducatif CAUSE

Cette section décrit la méthodologie utilisée lors de l'application du programme. La population participante est d'abord décrite. Les modalités d'application du programme sont présentées par la suite.

2.2.1.1 Population participante

Le programme CAUSE a été appliqué dans deux groupes classes de troisième cycle du primaire (un groupe lors de l'An 1 et un groupe lors de l'An 2). L'école hôte (celle où travaille l'enseignante s'étant déclarée intéressée à accueillir le programme) est l'école primaire Père-Vimont de la Commission scolaire de Laval. L'école est membre depuis quelques années des Établissements verts Brundtland (ÉVB) et, en conformité avec la mission de ces établissements, elle vise une éducation prônant des valeurs écologiques, pacifiques, solidaires et démocratiques. L'école Père-Vimont est située en milieu socio-économique moyen.

Le programme CAUSE a été appliqué dans la classe de la même enseignante²⁵, durant les deux années consécutives. L'application initiale du programme (An 1) s'est faite dans une classe multiâge de troisième cycle (élèves de 5^e et 6^e années regroupés). Lors de l'An 2, le groupe se composait uniquement d'élèves de sixième année. Les deux classes étaient des classes mixtes et les élèves avaient entre 10 et

²⁵ Nous tenons à remercier chaleureusement Mme Odette Buteau, enseignante, pour sa plus que précieuse collaboration. Nos remerciements vont également à la direction de l'école Père-Vimont.

12 ans. Au total, 53 élèves ont participé au programme CAUSE (27 lors de l'An 1; 26 lors de l'An 2). Il est important de mentionner que même si ces élèves fréquentent un établissement ÉVB, ils avaient encore relativement peu participé à des activités de conscientisation sur les thèmes abordés dans le présent programme éducatif.

2.2.1.2 Modalités d'application

L'application du programme s'échelonne sur environ sept mois (du début d'octobre à la fin d'avril; voir le calendrier à l'Appendice D). Chaque activité hebdomadaire dure 90 minutes et se déroule toujours le même après-midi de la semaine (sauf à quelques exceptions). Les activités éducatives sont menées par la chercheuse, bien que l'enseignante soit toujours présente dans la classe. Le rôle de cette dernière est de soutenir la chercheuse et de l'aider, au besoin, en clarifiant les informations, en assurant la discipline, ou en veillant au bon déroulement de l'activité (tel que prévu dans le programme proposé).

2.2.2 Méthodologie liée à l'évaluation de la fidélité d'application du programme

L'objectif spécifique 2.2 est de vérifier dans quelle mesure le programme appliqué correspond au programme proposé. Dans le domaine de l'évaluation de mise en œuvre, diverses appellations sont suggérées pour une telle tâche. La terminologie et la démarche qui correspondaient le mieux à notre démarche sont celles formulées par Chen (2005). Cet auteur situe la méthode de l'évaluation de la fidélité d'application dans un cadre d'évaluation de processus (type d'évaluation de mise en œuvre).

Pour mener à terme cette évaluation de la fidélité d'application, la chercheuse a pris des notes dans son journal prévu à cet effet, et ce, suite à chaque activité (voir l'Appendice E). Les éléments qui s'y retrouvent sont tirés de questions jugées pertinentes par différents spécialistes en évaluation de mise en œuvre (Chen, 2005;

King, Morris et Fitz-Gibbon, 1987; Love, 2004; Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). Les questions retenues par la chercheuse sont les suivantes :

- Le programme a-t-il globalement été appliqué tel que planifié?
- Le programme a-t-il offert tous les services prévus (p. ex. nombre de séances, heures d'intervention)?
- Le matériel annoncé a-t-il été effectivement utilisé (p. ex. vidéos, fiches pédagogiques)?
- Le personnel impliqué était-il le même que celui initialement prévu (p. ex. : pas de congé de maladie ou de remplacement)?
- Y a-t-il eu des obstacles à l'application (p. ex. grève, non-disponibilité de l'équipement audiovisuel)?

2.3 Méthodologie liée à l'objectif 3 : Évaluer les résultats-indicateurs associés au programme CAUSE

Notre troisième objectif s'inscrit dans le cadre de ce que Rossi, Lipsey et Freeman (2004) et Chen (2005) nomment le suivi des résultats-indicateurs (*outcome monitoring*). Ce type d'évaluation est associé à la phase de l'évaluation de mise en œuvre d'un programme, et se distingue donc d'une évaluation d'impacts où les résultats sont mesurés de façon plus rigoureuse et plus systématique.

Dans notre recherche, l'évaluation des résultats-indicateurs retient deux objectifs spécifiques : l'évaluation de l'appréciation du programme par les élèves et l'enseignante (objectif 3.1); et le relevé des progrès perçus par les élèves eux-mêmes et, dans une moindre mesure, par leur enseignante (objectif 3.2).

Pour ce faire, quatre outils d'évaluation ont été développés. En lien avec le premier élément investigué (appréciation), un questionnaire d'appréciation des activités a été élaboré; une section de l'entrevue semi-structurée portait également sur l'application du programme. En lien avec le deuxième élément investigué (progrès perçus), un

questionnaire pré-post a été construit; quelques questions de l'entrevue semi-structurée portaient également sur les apprentissages réalisés. Enfin, un outil exploratoire sur les compétences fut élaboré; l'objectif ici visé étant uniquement de faire le relevé des compétences sollicitées par chacune des activités, la mesure des progrès des élèves en matière de compétences devant faire l'objet de recherches futures.

Les prochaines sections décrivent les quatre outils élaborés puis précisent comment ils furent par la suite soumis à une validation qualitative.

2.3.1 Description des différents outils d'évaluation

Les quatre outils d'évaluation développés sont ici brièvement décrits et leurs modalités d'application sont chaque fois précisées.

2.3.1.1 Questionnaires d'appréciation

Le but du questionnaire d'appréciation est de faire le point sur ce que les participants ont apprécié ou moins apprécié en ce qui concerne les activités et les « mises en situation pédagogique »²⁶ proposées. La facture de l'outil ici élaboré s'inspire des recommandations de King, Morris et Fitz-Gibbon (1987). Une version est développée pour les élèves (*voir* Appendice F.1) et une pour l'enseignante (*voir* Appendice F.2).

Au lendemain de chaque activité, les répondants sont sollicités à préciser (sur une échelle de Likert) le degré d'appréciation de l'activité et des situations pédagogiques y étant incluses. Une question à court développement leur demande de préciser ce qu'ils ont le plus et le moins aimé dans cette activité. Enfin, des suggestions pour

²⁶ Le terme « mise en situation pédagogique » sera employé dans le présent document afin de regrouper les approches pédagogiques (p. ex. jeux de rôles, discussions, apprentissage coopératif) et les types de médias utilisés (p. ex. chansons, vidéos, contes). Une activité du programme CAUSE pouvait faire appel à plusieurs mises en situation pédagogique différentes.

améliorer l'activité leur sont demandées. Ainsi, toutes les activités du programme sont soumises à l'évaluation d'appréciation, mais une à la fois. Le temps pour remplir le questionnaire est chaque fois inférieur à 5 minutes.

2.3.1.2 Questionnaire pré-post (sur les connaissances, attitudes et comportements)

Le questionnaire pré-post est en lien avec l'objectif 3.2 souhaitant faire un premier relevé des progrès perçus suite à l'application du programme. À l'aide de cet outil, on vise à faire le point sur les progrès perçus en matière de connaissances, d'attitudes et de comportements (*voir* Appendice F.3). L'outil fut développé en tenant compte de certaines recommandations de spécialistes en méthodologie de recherche (Henerson, Morris et Fitz-Gibbon, 1987; King, Morris et Fitz-Gibbon, 1987) ou encore en s'inspirant d'autres outils visant des objectifs analogues (Dufour, 1999; Lussier-Desrochers et Lemerise, 2004; Ipsos, 2001; Yamasaki, 2002). Ce questionnaire est destiné uniquement aux élèves.

Le questionnaire pré-post se divise en trois grandes sections portant respectivement sur les connaissances, les attitudes et les comportements. Dans la section sur les connaissances, il est d'abord demandé aux jeunes de définir chacune des trois thématiques. À l'aide d'une liste de sous-thèmes, ils sont par la suite amenés à préciser (sur une échelle de Likert) dans quelle mesure ils se sentent informés sur ces sujets. La seconde section porte sur les attitudes et propose diverses affirmations; les jeunes doivent préciser pour chacune leur niveau d'accord. Une mise en situation est aussi incluse et les jeunes doivent y fournir une réponse à court développement. Enfin, la troisième section du questionnaire porte sur les comportements. Il est demandé aux jeunes de spécifier à quelle fréquence ils émettent les comportements énumérés. Une question sur leurs critères de consommation est également incluse.

Ce questionnaire est administré aux élèves avant et après l'application du programme éducatif. La durée moyenne pour compléter le questionnaire est de 50 minutes. La version postprogramme est administrée avant les entrevues de groupe, dans le but d'éviter que les réponses individuelles ne soient influencées par celles exprimées par leurs pairs.

2.3.1.3 Entrevue semi-structurée

Essentiellement, l'entrevue a pour but de recueillir les commentaires spontanés des participants sur les deux éléments principaux de notre évaluation de mise en œuvre : l'appréciation du programme et les progrès perçus. Un premier canevas d'entrevue a été élaboré pour les élèves et un second pour l'enseignante. Les deux versions se ressemblent beaucoup (*voir les appendices F.4 et F.5*), incluant des questions sur l'appréciation du programme et de ses activités, le déroulement du programme, les apprentissages faits, les points forts et les points faibles du programme, et les recommandations pour une future application. King, Morris et Fitz-Gibbon (1987) et Lussier-Desrochers et Lemerise (2004) ont guidé notre travail d'élaboration de cet outil.

Les entrevues semi-structurées se sont déroulées un mois après la fin du programme. Avec les élèves, les entrevues ont été faites en petit groupe de quatre (groupes constitués par l'enseignante). La durée moyenne des entrevues est de 40 minutes (avec les élèves et avec l'enseignante). Les entrevues ont été captées sur enregistreur vocal numérique puis retranscrites.

2.3.1.4 Grille d'évaluation de compétences transversales

La grille de compétences transversales est un outil à part, tout à fait exploratoire, s'adressant uniquement à l'enseignante et à la chercheuse. L'objectif de cet outil est

d'identifier les différentes compétences transversales susceptibles d'avoir été exercées dans le cadre de chaque activité. La grille reproduit la liste des neuf compétences transversales et leurs critères respectifs d'évaluation tels que décrits dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Il est demandé aux répondantes de cocher à quel degré, selon elles, chacune des neuf compétences transversales est sollicitée par chacune des activités (voir l'Appendice F.6). La grille est complétée de façon indépendante par la chercheuse et par l'enseignante suite à chacune des activités du programme. Le temps requis pour compléter chaque grille est inférieur à 10 minutes.

2.3.2 Validation qualitative et préexpérimentation des outils d'évaluation

Les quatre outils d'évaluation furent soumis à sept experts pour validation²⁷ (voir l'Appendice G.1 pour la liste des experts consultés et l'Appendice G.2 pour le guide d'évaluation qui leur fut proposé). Les commentaires fournis par les experts ont permis de retravailler certaines formulations vagues, de simplifier le vocabulaire, de retravailler la mise en page, et de diminuer la longueur de certains outils, etc.

Le questionnaire pré-post a par ailleurs été préexpérimenté auprès de trois élèves de 6^e année. Il fut ainsi possible de constater qu'il était encore trop long et que certaines formulations demeuraient difficiles à décoder. Il a donc été retravaillé pour tenter de pallier ces faiblesses.

²⁷ Deux des experts sélectionnés ont déjà participé à la validation du programme éducatif ; les cinq autres sont de nouveaux évaluateurs (chercheurs, enseignants, expert en statistiques et en méthodologie, et expert en compétences transversales).

2.4 Mesures déontologiques

Les mesures déontologiques prises concernent essentiellement l'obtention des consentements, tout en s'assurant qu'une explication claire des objectifs de la recherche soit fournie et que la confidentialité des données soit bien explicitée.

Des lettres de sollicitation à participer au programme CAUSE et à son évaluation ont d'abord été remises à la direction de l'école hôte et à l'enseignante participante (*voir* appendices H.1 et H.2), suivies des formulaires de consentement respectifs (*voir* appendices H.3 et H.4). Un formulaire dédié aux parents sollicitait aussi leur consentement à l'utilisation des réponses de leur enfant à des fins de recherche et l'utilisation de leurs productions (non identifiées) dans le cadre de communications scientifiques (*voir* Appendice H.5).

Tous les élèves ont été informés verbalement des objectifs de la recherche et de la confidentialité des données lors de la première visite en classe. Une note sur la première page du premier outil d'évaluation administré (questionnaire pré-post) leur rappelait aussi ces informations (*voir* Appendice F.3).

Dans le but d'assurer l'anonymat, toutes les données recueillies ont été codées et ce sont ces données codées qui ont été transférées sur support informatique. Les réponses des participants sont conservées dans un classeur verrouillé auquel seule la chercheuse a accès. En ce qui a trait à une future publication des résultats, seules des données de groupes seront présentées, et lorsque des *verbatim*s ou des réponses d'élèves seront utilisés à titre illustratif, aucune information permettant de reconnaître le répondant ne sera divulguée. Dans cinq ans, les données brutes (questionnaires, grilles de compétences et transcriptions d'entrevues) seront détruites.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

Le chapitre des résultats se divise en cinq sections. La première fait le point sur la fidélité de l'application du programme CAUSE. Les quatre sections subséquentes présentent les principales données provenant de chacun des quatre outils de mesure : le questionnaire d'appréciation, le questionnaire pré-post, l'entrevue semi-structurée et la grille de compétences transversales.

3.1 La fidélité d'application du programme

L'objectif 2 de notre recherche visait l'application du programme CAUSE (objectif 2.1), mais il visait parallèlement à en évaluer la fidélité de l'application (objectif 2.2). Il convenait dans ce second temps de répondre à la question suivante : le programme tel qu'appliqué correspond-il au programme initialement prévu? À la lumière des notes prises dans le journal de la chercheuse suite à chaque activité, il a pu être constaté que le programme CAUSE s'est déroulé tel que prévu dans l'ensemble. Suit la série d'éléments appuyant un tel constat.

La direction de l'école et l'enseignante sollicitées ont positivement accueilli le programme et ont accepté, sans aucune hésitation, son application durant les heures de classe. Le matériel annoncé a facilement pu être trouvé ou construit. Les 21 activités incluses dans le programme initial se sont déroulées, comme convenu, sur une période de 90 minutes, et sur une base hebdomadaire. La seule petite difficulté rencontrée dans l'application du programme (et cette difficulté n'a été observée que lors de l'An 1) a été le manque de temps pour cinq des activités. Certaines activités étaient un peu trop longues pour le temps alloué. À d'autres occasions, le temps prévu pour chacune des étapes de l'activité n'a pas été respecté (p. ex. : trop de temps accordé aux premières étapes au détriment des dernières).

Ces problèmes n'ont toutefois pas été observés lors de la seconde année d'application. Une activité a aussi été légèrement modifiée avant sa toute première application. À la toute dernière minute, il fut en effet décidé de présenter dans son entièreté la vidéo *Doigts de fée* (activité D6) au lieu du seul extrait initialement retenu. La mise en situation subséquente a donc dû être sacrifiée (elle fut toutefois intégrée dans une autre activité). Enfin, il convient de signaler qu'à la lumière des suggestions fournies par l'enseignante et par les élèves suite à la première application du programme, quelques petits changements ont été introduits en prévision de l'application de l'An 2. À titre d'exemples : les activités E4 et D4 ont été rendues plus interactives, écourtant le temps de présentation orale du conférencier et proposant en fin d'activité la réalisation d'affiches en groupe au lieu d'un travail individuel; l'activité C7, pour sa part, propose désormais la construction d'un jeu-questionnaire au lieu de la présentation de diapositives électroniques résumant les activités.

En bref, le relevé des notes prises tout au long des deux années de mise en œuvre permet de conclure à la fidélité d'application et à la faisabilité du programme initialement élaboré.

3.2 Analyse des données du questionnaire d'appréciation

L'objectif spécifique 3.1 de la présente recherche annonce une évaluation de l'appréciation du programme de la part des participants. Le questionnaire d'appréciation, remis aux élèves et à l'enseignante suite à chacune des activités visait : 1) à vérifier l'appréciation globale de chaque activité; et 2) à évaluer l'intérêt des mises en situation pédagogique incluses dans chacune de ces activités. Les données d'appréciation des activités sont présentées dans un premier temps; celles reliées à l'évaluation des mises en situation sont décrites par la suite.

3.2.1 Appréciation des activités

L'appréciation de chaque activité est d'abord faite à l'aide d'une échelle de Likert en quatre points²⁸. Deux sous-questions sont ensuite posées : « Qu'as-tu le plus aimé de l'activité? » et « Qu'as-tu le moins aimé de l'activité? ». Il est demandé aux répondants d'explicitier leur réponse. Les réponses des élèves sont d'abord présentées, puis suivent celles fournies par l'enseignante.

3.2.1.1. Appréciation des activités par les élèves

Les données présentées au tableau 3.1 rapportent les cotes moyennes obtenues pour chacune des activités (pour chacune des deux années d'application, puis moyenne globale). Ces données permettent de constater que, dans l'ensemble, les activités du programme CAUSE ont grandement plu aux élèves. Six activités ressortent comme particulièrement appréciées (moyenne globale supérieure à 3,50). Seules deux activités (D4 en l'An 1 et E4 en l'An 2) se retrouvent sous la barre de la cote « intéressante » (moyenne inférieure à 3).

Mais qu'est-ce qui, dans les six activités les plus hautement cotées, a plu aux élèves et, inversement, qu'est-ce qui dans les deux activités les plus faiblement cotées leur a déplu? Pour bien saisir la richesse des raisons évoquées, il convient d'abord de rappeler brièvement la nature de chacune de ces activités.

Activités les plus appréciées par les élèves

Chacune des six activités les plus prisées est donc ici brièvement décrite, puis les justifications les plus fréquemment fournies sont ensuite rapportées, étayées chaque fois de *verbatim* des élèves.

²⁸ 1=Pas intéressante; 2=Peu intéressante ; 3=Intéressante; 4=Très intéressante

Tableau 3.1
Appréciation des activités par les élèves
(*N* variant entre 42 et 52 répondants)

Activité ²⁹	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
	An 1	An 2	Globale	
D3 : Mes droits et mes responsabilités	3,78	3,91	3,84	0,37
C6 : Critères de consommation	3,64	3,70	3,67	0,48
D1 : Le marché des inégalités	3,48	3,72	3,60	0,69
C1 : Table ronde sur la consommation	3,67	3,48	3,58	0,54
E5-6-7 : À l'œuvre pour l'environnement	3,72	3,44	3,58	0,61
D2 : Les injustices en <i>rap</i>	3,52	3,61	3,56	0,64
E2 : Les forêts	3,46	3,52	3,49	0,58
D6 : Le travail des enfants	3,63	3,29	3,47	0,54
C4-5 : Le commerce équitable	3,36	3,35	3,36	0,61
D5 : Des gens comme toi et moi	3,27	3,43	3,35	0,63
C7 : Synthèse des 3 modules	3,16	3,55	3,34	0,73
E3 : L'archéologue	3,31	3,23	3,27	0,64
C2 : La publicité	3,30	3,23	3,26	0,76
C3 : Les marques	3,20	3,17	3,18	0,70
E1 : L'environnement, c'est tout ça!	3,07	3,23	3,14	0,68
D7 : Le roi de l'ordure	3,15	3,09	3,12	0,81
D4 : Convention sur les droits de l'enfant	2,96	3,18	3,06	0,73
E4 : Les 6R	3,00	2,52	2,77	0,93

Activité D3 : Mes droits et mes responsabilités (*M*=3,84). L'activité débute avec un invité, le musicien ayant composé le rythme musical sur lequel les élèves ont fait leur *rap*. Dans un premier temps, il parle de son travail aux élèves et répond à leurs questions.

²⁹ Le programme comportait vingt-et-une séances d'une heure et demie, mais certaines activités se déroulaient sur plus d'un cours. Au total, il s'agit donc en fait de 18 activités distinctes à évaluer.

Puis, ces derniers interprètent les *raps* composés lors de l'activité précédente (D2 : *Les injustices en rap*). Leurs *raps* sont enregistrés puis mis sur Internet. Les élèves participent, par la suite, à un jeu de rôles portant sur une situation conflictuelle dans le domaine des droits et responsabilités. Une discussion en grand groupe sur les leçons tirées des jeux de rôles clôt l'activité.

Parmi les justifications formulées à l'appui de leur cote d'appréciation, l'intérêt pour les jeux de rôles est souvent mentionné ; on a aimé interpréter son jeu de rôles en avant de la classe, mais aussi voir ceux des autres équipes. Plusieurs répondants rapportent également avoir aimé interpréter leur *rap* devant leurs amis et entendre ceux des autres.

- Participer au jeu de rôles, car on s'exprimait par une « pièce de théâtre ».
- Entendre les personnes *raper*.

Activité C6 : Critères de consommation (M=3,67). Dans l'activité C6, il est d'entrée de jeu demandé aux élèves de lire une fiche listant différents critères de consommation. Subséquemment, ils se rendent dans un magasin fictif mis sur pied dans un coin de la classe, où plusieurs objets sont disposés sur une table. On y retrouve notamment des aliments, des vêtements et des objets de loisirs comportant différentes caractéristiques visant à faire réfléchir sur ses critères de consommation (p. ex. prix, endroit de provenance, écologique ou non). La tâche consiste à « acheter » les produits de leur choix (en les notant sur une fiche). Une discussion de groupe sur les choix faits par les élèves et sur leurs critères de consommation termine l'activité.

La majeure partie des élèves mentionne avoir apprécié la mise en situation fictive d'achat de produits.

- La mise en situation m'a fait réaliser qu'on ne pense pas toujours à l'environnement et aux choses comme ça quand on achète. C'était amusant aussi!

- Parce qu'on faisait notre « épicerie ». Dans le « magasin » il y avait, toutes sortes de choses, des aliments meilleurs que d'autres de la même sorte.

Activité D1 : Le marché des inégalités (M=3,60). Dans cette activité, les élèves sont placés à leur insu en situation d'inégalité. La tâche proposée est de répondre, en équipe, à une courte série de questions en échange d'une rétribution financière fictive pour le travail accompli. Avec le montant obtenu, chaque équipe devait planifier quelques repas (à partir d'aliments et de prix présentés dans une circulaire). Lors du dévoilement par les porte-paroles des aliments achetés par leur équipe, les élèves se rendent compte que certaines équipes ont reçu plus de sous que d'autres pour le même travail. Ils prennent conscience de cette injustice puis une discussion sur les inégalités s'ensuit.

Plusieurs mentionnent avoir eu du plaisir à participer en équipe à la tâche initialement proposée: être rémunéré pour répondre à des questions, puis, en fonction des sous gagnés, choisir ensemble les aliments pour de futurs repas. Plusieurs élèves mentionnent également avoir été impressionnés par l'expérience d'inégalité vécue.

- J'ai adoré le travail d'équipe lors des petites questions et de « l'épicerie ».
- Des équipes étaient plus riches que d'autres, ça nous montrait l'injustice.

Activité C1 : Table ronde sur la consommation (M=3,58). Pour cette activité, les bureaux sont disposés en grande « table ronde ». Il est demandé aux élèves d'exprimer leurs opinions sur des questions liées à la consommation (p. ex. : « L'argent fait-il le bonheur? » ; « Qui décide de ton image? »). Tour à tour, les jeunes s'expriment et accordent le droit de parole à leurs amis. Ils font ensuite un remue-méninges sur d'autres questions liées à la consommation et un court texte de réflexion est demandé à chacun sur une de ces nouvelles questions.

Les élèves rapportent avoir aimé discuter en table ronde, avec les bureaux disposés différemment. Ils soulignent l'intérêt des réponses de leurs pairs et précisent avoir particulièrement apprécié que chacun puisse donner son opinion.

- Discuter comme si on était des gens importants.
- La conversation en table ronde, car on pouvait à la fois donner notre opinion, mais aussi répondre à certaines personnes. En plus, tout le monde a parlé!

Activité E5-E6-E7 : À l'œuvre pour l'environnement (M=3,58). Cette activité s'est déroulée sur trois cours successifs. Dans un premier cours, deux extraits de documentaires portant sur des artistes engagés sont présentés, suite à quoi un dossier thématique est remis aux équipes. Chacune des quatre équipes doit créer une œuvre (la plupart ont fait une saynète) en lien avec leur thématique spécifique. Les œuvres sont présentées au troisième cours.

Les élèves mentionnent avoir aimé créer leur œuvre et la présenter à leurs pairs, mais aussi voir celles des autres équipes.

- Faire la présentation, bien entendu! Mais, j'ai aussi aimé regarder les autres.
- Créer une œuvre.

Activité D2 : Les injustices en rap (M=3,56). Les élèves écoutent d'abord deux chansons; l'une traitant des inégalités entre les riches et les pauvres, l'autre de la discrimination raciale. Ils complètent une fiche pédagogique pour chacune des deux chansons écoutées. Enfin, ils sont appelés à composer, en équipe, un *rap* sur le rythme musical qui leur est remis sur un disque compact.

Les élèves disent avoir pris plaisir à composer les paroles de leur *rap*. Ils ont également aimé les deux chansons présentées en début d'activité.

- Composer des strophes. Ça a éveillé mon esprit créatif.
- Écouter les chansons, car la morale était réelle.

Activités les moins appréciées par les élèves

Deux activités se démarquent avec des moyennes de groupe plus faibles que les autres (moyennes globales inférieures à 3,10).

Activité E4 : Les 6R ($M=2,77$). Les élèves regroupés en équipe doivent résoudre un problème en choisissant parmi certaines options proposées (peu, moyennement ou très écologiques), en justifiant leurs choix. Les porte-paroles de chaque équipe font état des choix faits. Le conférencier aborde ensuite les 6R (Réduire, Réutiliser, Recycler, Réévaluer, Restructurer, Redistribuer). Une discussion synthèse en groupe classe clôt l'activité.

Plusieurs élèves déclarent ne pas avoir aimé cette activité surtout parce que le conférencier parlait pendant une grande partie de l'activité. La présentation des 6R a été jugée longue et ennuyeuse.

- Il parlait beaucoup et il rentrait très loin dans des sujets qui n'avaient pas toujours d'importance.
- La présentation des 6R, car nous ne bougions pas.

Activité D4 : La Convention relative aux droits de l'enfant ($M=3,06$). Dans cette activité, le conférencier présente d'abord des images d'enfants provenant de divers pays et demande aux élèves de deviner leur pays d'origine. Une discussion en groupe classe est ensuite amorcée sur nos valeurs, nos droits et nos responsabilités. La dernière tâche varie quelque peu selon l'année d'application du programme. À l'An 1, il était demandé aux élèves de composer individuellement un texte de réflexion sur un droit et une responsabilité associée. Lors de l'An 2, on leur propose plutôt la construction en équipe d'une affiche. Les élèves ont semblé apprécier cette modification, la cote d'appréciation étant plus forte en l'An 2.

Ici aussi, on a trouvé que la présentation du conférencier et la discussion étaient trop longues.

- La discussion en classe sur les droits et responsabilités, car il [le conférencier] parlait trop.
- J'ai trouvé que la discussion était trop longue.

3.2.1.2 Appréciation des activités par l'enseignante

En ce qui concerne l'appréciation des activités du programme CAUSE par l'enseignante³⁰, les cotes accordées sont généralement très élevées. Comme le tableau 3.2 permet de le constater, la grande majorité des activités reçoit la cote maximale « Très intéressante » (cote 4). Seules quatre activités font exception, et pour trois d'entre elles, uniquement lors de l'An 1. Il semble donc que les ajustements mineurs apportés lors de l'An 2 ont plu à l'enseignante.

L'enseignante justifie ses hautes cotes par l'intérêt suscité chez les élèves, par leur degré d'implication dans la tâche proposée, ou encore par la qualité de leurs productions. Suivent quelques exemples des justifications les plus représentatives :

- L'émerveillement des élèves à créer une œuvre musicale avec un musicien professionnel. (activité D3 : *Mes droits et mes responsabilités*)
- La discussion en table ronde. Les élèves étaient ouverts et désireux de s'exprimer. (activité C1 : *Table ronde sur la consommation*)
- La fiche du début. Je suis toujours surprise d'entendre les réflexions des élèves. (activité C3 : *Les marques*)
- Le travail de révision et de recherche, et l'élan créatif des élèves. (activité C7 : *Synthèse des 3 modules*, application de l'An 2)

³⁰ Il convient de rappeler que l'enseignante est toujours présente en classe. Les activités sont animées par la chercheuse (à l'exception de celles animées par les conférenciers), et donc, l'enseignante intervient relativement peu, tenant essentiellement le rôle d'observatrice et de soutien aux élèves dans leurs tâches. Elle complète aussi les informations à l'occasion.

Tableau 3.2
Appréciation des activités par l'enseignante du programme CAUSE

Activité	Cote	Cote	M	ÉT
	An 1	An 2	Globale	
E1 : L'environnement, c'est tout ça!	4,00	4,00	4,00	-
E2 : Les forêts	4,00	4,00	4,00	-
E3 : L'archéologue	4,00	4,00	4,00	-
E567 : À l'œuvre pour l'environnement	4,00	4,00	4,00	-
D1 : Le marché des inégalités	4,00	4,00	4,00	-
D2 : Les injustices en <i>rap</i>	4,00	4,00	4,00	-
D3 : Mes droits et mes responsabilités	4,00	4,00	4,00	-
D5 : Des gens comme toi et moi	4,00	4,00	4,00	-
D6 : Le travail des enfants	4,00	4,00	4,00	-
C1 : Table ronde sur la consommation	4,00	4,00	4,00	-
C2 : La publicité	4,00	4,00	4,00	-
C3 : Les marques	4,00	4,00	4,00	-
C4-5 : Le commerce équitable	4,00	4,00	4,00	-
C6 : Critères de consommation	4,00	4,00	4,00	-
D4 : Convention sur les droits de l'enfant	3,00	4,00	3,50	0,71
D7 : Le roi de l'ordure	3,00	4,00	3,50	0,71
C7 : Synthèse des 3 modules	2,00	4,00	3,00	1,41
E4 : Les 6R	3,00	3,00	3,00	-

Il est intéressant de noter que, tout comme les élèves, l'enseignante exprime des réserves pour l'activité *E4 : Les 6R*. Elle estime que le temps alloué au conférencier a été trop long. Le même genre de commentaire est fait concernant la mise en commun des réponses des élèves.

Lors de l'An 1, l'activité C7 est jugée peu intéressante (cote 2) alors que D4 et E4 reçoivent la cote 3 (intéressante). Les commentaires et suggestions alors fournis par l'enseignante ont permis de peaufiner ces activités pour l'application de l'An 2. Les

changements apportés ont eu un effet sur l'appréciation des activités sauf pour l'activité E4 (qui demeure avec une cote 3).

3.2.2 Appréciation des mises en situation pédagogique

L'appréciation d'une activité, comme nous l'avons constaté plus haut, est souvent fonction des mises en situation qu'elle propose. Certes, bien d'autres éléments influencent la satisfaction des participants (le thème abordé, la durée de la tâche, les apprentissages réalisés, etc.), mais les mises en situation sont sans conteste un élément important et c'est pourquoi nous les avons retenues pour analyse. Dans le questionnaire d'appréciation, une section est donc réservée à l'évaluation des mises en situation présentes dans chaque activité. À l'aide d'une échelle de Likert en quatre points³¹, les répondants sont appelés à coter leur appréciation de chacune des mises en situation de l'activité à laquelle ils viennent de participer. Ils sont ensuite invités à justifier leurs réponses.

Pour la présentation des données, nous avons opté pour le regroupement de toutes les cotes attribuées aux mises en situation appartenant à une même catégorie. Par exemple, toutes les évaluations des situations de type jeux de rôles / simulations (N=4) sont regroupées dans une même catégorie. La cote moyenne est calculée à partir des cotes reçues pour chacune des mises en situation relevant de cette catégorie. Le tableau 3.3 dresse la liste des 17 catégories constituées. Les données en provenance des élèves sont d'abord présentées, suivies de celles de l'enseignante.

³¹ (1=Pas intéressante; 2=Peu intéressante ; 3=Intéressante; 4=Très intéressante)

3.2.2.1 Appréciation des mises en situation pédagogique par les élèves

À la lecture du tableau 3.3, il appert clairement que certains types de mises en situation sont globalement plus appréciés que d'autres. Trois catégories obtiennent une cote égale ou supérieure à 3,50 (les jeux de rôles / simulations, les *raps* et les affiches). Trois autres catégories (productions et performances, jeu-questionnaire et vidéos) récoltent des évaluations très favorables, suffisamment pour obtenir des cotes moyennes se situant entre 3,50 et 3,25. Cinq types de mises en situation se démarquent parce que moins appréciées (discussions en groupe classe, réflexions écrites, fiches pédagogiques, recherche d'informations et lectures); leurs cotes globales sont de 3,10 ou moins.

Tableau 3.3
Appréciation des mises en situation pédagogique par les élèves
(*N* variant entre 42 et 52 participants)

Catégorie de mises en situation pédagogique	Σ	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
Jeu de rôles / Simulation	4	3,73	0,13
Composition et présentation des <i>raps</i>	2	3,62	0,18
Affiche avec images à coller	2	3,53	0,04
Production et performance des élèves	5	3,42	0,15
Jeu-questionnaire	4	3,40	0,11
Vidéo	9	3,38	0,14
Analyse d'une publicité	1	3,25	S.O.
Travail d'équipe	9	3,22	0,17
Écoute de chansons	2	3,20	0,37
Porte-paroles (présentation des réponses de l'équipe)	9	3,14	0,17
Conte, Analogie, Caricature	4	3,13	0,26
Transmission orale d'informations (chercheuse, conférenciers)	6	3,11	0,39
Discussion en groupe classe	18	3,10	0,21
Réflexion écrite	2	3,09	0,35
Fiche pédagogique	12	3,04	0,33
Recherche d'informations	1	2,96	S.O.
Lecture	2	2,82	0,17

Σ = Nombre total de mises en situation pédagogique incluses dans chaque catégorie

Les mises en situation pédagogique les plus appréciées par les élèves

Les jeux de rôles / simulations³² se classent au premier rang ($M=3,73$) des mises en situation appréciées. Les jeunes ont notamment aimé la simulation de l'achat en magasin dans l'activité C6 (*Critères de consommation*); le jeu de rôles de l'activité D3 (*Mes droits et mes responsabilités*), de même que la simulation du travail rémunéré et des repas à s'acheter de l'activité D1 (*Le marché des inégalités*).

- Le jeu de rôles car c'était amusant. Et regarder les situations des autres.

Les mises en situation proposant des *raps* ont également reçu de bonnes cotes ($M=3,62$). Les élèves précisent avoir particulièrement aimé composer les paroles en équipe, performer leur *rap* en avant de la classe et voir ceux de leurs amis.

- Faire le *rap* et le chanter devant tout le monde.

L'activité des images à apposer sur les affiches a aussi plu aux élèves ($M=3,53$). Les élèves ont apprécié aller coller les images ou les mots pigés sur les sept affiches en avant de la classe.

- C'est d'aller coller les petits papiers sur les affiches et deviner où ça allait.

Les productions et performances des élèves devant la classe, ont également été bien appréciées ($M=3,42$).

- J'ai beaucoup aimé créer le sketch.

- Présenter le sketch sur les vêtements. Parce qu'on a eu, d'après moi, le meilleur sous-thème et que toute l'équipe a bien travaillé.

Le jeu-questionnaire de l'activité C7 (*Synthèse des 3 modules*) est assez populaire ($M=3,42$). Les élèves rapportent avoir apprécié réviser la matière pour trouver les

³² La catégorie *Jeu de rôles / Simulation* regroupe des mises en situation où les élèves ont des rôles prédéfinis (p. ex. les cartes de rôles remises dans D3 : *Mes droits et mes responsabilités*) ou qui ont une structure déterminée (p. ex. le magasin dans la classe dans C6 : *Critères de consommation*).

questions pour la création de leur jeu-questionnaire. Ils ont ensuite pris satisfaction à faire participer leurs amis à leur jeu. Enfin, on a aussi aimé découvrir et participer aux jeux des autres.

La présentation d'extraits de vidéos a également été jugée positivement par les élèves ($M=3,38$). Au total, neuf extraits de vidéos ont été présentés. Le documentaire *Doigts de fée* fut la seule vidéo présentée dans son entièreté (51 minutes) et c'est d'ailleurs celle qui a récolté le plus haut taux d'appréciation ($M=3,58$). Dans cette vidéo, on peut voir des enfants pakistanais, souvent de l'âge des élèves, fabriquant à la main des ballons de soccer.

- Le documentaire. Ça m'a beaucoup touchée et je vais faire attention; je vais regarder si le marché est équitable.

Enfin, il convient de mentionner la très bonne évaluation reçue pour deux mises en situation spécifiques appartenant à des catégories globalement moins appréciées. Ces situations sont : la rencontre et l'échange avec le musicien en *D3 : Mes droits et mes responsabilités* (incluse dans la catégorie de transmission orale d'informations) et la discussion en table ronde dans l'activité *C1 : Table ronde sur la consommation* (relevant de la catégorie Discussion en groupe classe). Ces mises en situation ont reçu des cotes élevées (3,68 et 3,67), se démarquant des autres mises en situation de leur catégorie.

Les mises en situation pédagogique les moins appréciées par les élèves

Les mises en situation proposant de la lecture sont généralement peu appréciées ($M=2,82$). La lecture de longs textes (souvent condition préalable à une autre étape de l'activité) se révèle peu populaire.

- Ce que j'ai le moins aimé... le texte « Le roi de l'ordure ».
- Le dossier à lire. Il n'était vraiment pas intéressant.

La situation de recherche d'informations se classe, elle aussi, dans les moins appréciées ($M=2,96$). Dans l'activité E5-6-7 (*À l'œuvre pour l'environnement*), il est demandé aux élèves de compléter par une recherche d'informations les dossiers qui leur ont été remis. Plusieurs élèves affirment, en effet, ne pas avoir aimé faire cette recherche, mais peu en expliquent le pourquoi.

En règle générale, les fiches pédagogiques sont, elles aussi, assez peu appréciées ($M=3,04$). Au total, 12 fiches pédagogiques ont été distribuées aux élèves tout au long du programme. Les élèves ont souvent justifié la cote attribuée en mentionnant simplement que les fiches, c'était « plate ».

Les deux réflexions écrites demandées aux élèves n'ont pas été très fortement évaluées non plus ($M=3,09$). Ici non plus les élèves n'explicitent pas les raisons justifiant une plus faible appréciation.

Les discussions en groupe classe comptent aussi parmi les mises en situation pédagogique les plus faiblement évaluées ($M=3,10$). Au total, dix-huit discussions en groupe classe ont été réalisées tout au long du programme. Le fait de ne pas toujours avoir la possibilité de s'exprimer est la raison la plus souvent invoquée pour justifier cet intérêt moindre. La longueur des discussions est aussi souvent mentionnée (parfois trop courtes, parfois trop longues).

Il est important de noter que, bien que la mise en situation pédagogique *Transmission orale d'informations* ait reçu une appréciation moyenne de 3,11, ce chiffre cache des données bimodales. Un des conférenciers a reçu une cote assez faible essentiellement parce qu'il a parlé durant la majeure partie de l'activité. Le musicien invité et la chercheuse ont, pour leur part, reçu des cotes beaucoup plus élevées, haussant ainsi la moyenne de cette catégorie.

3.2.2.2. Appréciation des mises en situation pédagogique par l'enseignante

Le tableau 3.4 permet de constater que l'appréciation de la part de l'enseignante est, ici aussi, très élevée. Des cotes maximales sont données à 8 catégories; 7 reçoivent des cotes de 3,75 ou plus; les deux activités cotées le plus faiblement reçoivent tout de même des cotes relativement élevées (3,65 et 3,50).

En règle générale, l'enseignante explicite clairement le pourquoi de ses appréciations. Quelques *verbatim*s sont ici fournis à titre d'exemples :

- L'activité de magasinage c'est dynamique, près des jeunes et cela les incite à faire des choix. (activité C6 : *Critères de consommation*)
- L'analyse des pubs en dyade et la discussion sur les conclusions éveillent les élèves aux valeurs véhiculées et aux messages incitatifs camouflés. (activité C2 : *La publicité*)
- Le documentaire était intéressant et incitait à la discussion. (activité D6 : *Le travail des enfants*)

Deux catégories de mises en situation reçoivent une appréciation plus mitigée de la part de l'enseignante: les fiches pédagogiques et la transmission verbale d'informations (par la chercheuse ou un conférencier). Les commentaires sont formulés principalement sous forme de suggestions (p. ex. : raccourcir le temps alloué aux conférenciers; modifier certaines fiches pédagogiques).

Dans l'ensemble, les activités et mises en situation pédagogique du programme CAUSE ont donc été fortement appréciées. Les élèves et l'enseignante ont plusieurs préférences semblables et ils s'entendent aussi assez bien dans leur identification des quelques irritants du programme.

Tableau 3.4
Appréciation des mises en situation pédagogique par l'enseignante

Catégorie de mises en situation pédagogique	Σ	M	\overline{ET}
Écoute de chansons	2	4,00	0,00
Vidéo	9	4,00	0,00
Jeu de rôles / Simulation	4	4,00	0,00
Composition et présentation des <i>raps</i>	2	4,00	0,00
Jeu-questionnaire	4	4,00	0,00
Affiche avec images à coller	2	4,00	0,00
Recherche d'informations	1	4,00	S.O.
Analyse d'une publicité	1	4,00	S.O.
Porte-paroles (Présentation des réponses de l'équipe)	7	3,86	0,38
Travail d'équipe	9	3,83	0,35
Discussion en groupe classe	18	3,78	0,35
Conte, Analogie, Caricature	4	3,75	0,29
Lecture	2	3,75	0,35
Production et performance des élèves	4	3,75	0,29
Réflexion écrite	2	3,75	0,35
Fiche pédagogique	12	3,65	0,63
Transmission orale d'informations (chercheuse, conférenciers)	6	3,50	0,84

Σ = Nombre total de mises en situation pédagogique incluses dans chaque catégorie

3.3 Analyse des données du questionnaire pré-post

L'objectif 3.2 de la présente recherche vise à faire le point sur certains progrès susceptibles d'être associés au programme CAUSE. Le questionnaire pré-post sur les connaissances, attitudes et comportements est un des outils qui nous a permis de recueillir de telles données. Le questionnaire a été rempli individuellement par les élèves au début et à la fin du programme. La plupart des questions sont accompagnées d'une échelle Likert en quatre ou cinq points, d'autres questions proposent des choix dichotomiques, et enfin, quelques-unes demandent des

réponses à court développement³³. Seules les réponses aux questions proposant une échelle de Likert ont été analysées³⁴.

Le nombre de sujets qui ont complété le questionnaire en pré et en postprogramme est de 45³⁵ (8 élèves étant absents à l'un ou l'autre de ces moments). Des tests *t* ont été appliqués pour vérifier la présence de changements significatifs entre le prétest et le post-test.

3.3.1 Connaissances

Au chapitre des connaissances, la comparaison des données pré-post révèle des différences significatives pour 24 des 26 items mesurés (92 %) (voir l'Appendice I.1). Ces items concernent tantôt l'une, tantôt l'autre des trois thématiques.

Environnement. En lien avec le thème de l'environnement, suite au programme, les jeunes rapportent en savoir plus sur l'environnement en général, mais aussi sur des enjeux environnementaux plus spécifiques : la coupe des forêts, la gestion des déchets, le recyclage, la réutilisation, la conservation de l'eau, les changements climatiques, la conservation de l'énergie et la biodiversité.

Droits humains. En lien avec le thème des droits humains, les élèves disent en connaître plus sur ce thème globalement, mais aussi sur les inégalités entre les riches et les pauvres, la discrimination, la *Convention relative aux droits de l'enfant*,

³³ Le questionnaire pré-post est reproduit à l'Appendice F.3.

³⁴ Parce que plusieurs des questions à développement avaient été laissées sans réponse (donc trop de réponses manquantes) et que plusieurs autres réponses étaient vagues et difficilement analysables.

³⁵ Toutefois, le *N* se situe entre 32 et 45 selon la question puisque certains élèves n'ont pas toujours répondu à une même question aux deux moments de passation (ils ont répondu au questionnaire aux deux moments mais ont laissé certaines réponses en blanc à l'une ou l'autre des passations).

les gens qui s'impliquent pour la défense des droits humains, le travail des enfants et la pauvreté.

Consommation responsable. Les résultats indiquent aussi qu'en post-test les élèves estiment en savoir davantage sur le thème général de la consommation responsable mais aussi sur les sous-thèmes de la surconsommation, la publicité, les marques, le commerce équitable, et les critères de consommation. Ils rapportent aussi mieux saisir les liens entre la consommation, l'environnement et les droits humains.

3.3.2 Attitudes

Les tests *t* révèlent 13 changements d'attitudes significatifs sur 42 (31 %). Les données détaillées sont présentées à l'Appendice I.2. Ces changements significatifs sont ici brièvement présentés pour chacun des trois thèmes.

Environnement. Les résultats montrent qu'en matière d'environnement, 6 attitudes ont été modifiées (sur 14). Suite au programme, les jeunes affirment plus fortement qu'en début de programme que les arbres sont précieux et qu'il est donc important qu'ils aident à les protéger. Ils estiment aussi, de façon plus marquée qu'au prétest, qu'il est important que des jeunes de leur âge aient des connaissances sur l'environnement. À l'affirmation « Le réchauffement de la planète ce n'est pas tellement grave. », une réponse significativement plus négative est obtenue. Les jeunes sont également plus convaincus qu'ils peuvent aider à améliorer l'environnement; que les habitants des pays riches, comme le nôtre, produisent trop de déchets; et que les gestes de tous, mis ensemble, feront une différence dans la protection de l'environnement.

Droits humains. Pour le thème des droits humains, seulement 3 changements d'attitudes sont rapportés (sur 14). Suite au programme, les jeunes croient davantage qu'ils peuvent aider à défendre les droits humains et ils s'associent en

moins grand nombre aux deux affirmations suivantes : « Quand je pense à ce qu'il y a à faire pour améliorer les droits humains, ça me décourage. » et « Ce n'est pas à moi de faire des choses pour défendre les droits humains. »

Consommation responsable. Quant aux attitudes en lien avec la consommation responsable, 4 attitudes sur 14 ont significativement changé. Les élèves sont davantage d'avis qu'il est important que des jeunes de leur âge aient des connaissances sur la consommation responsable. Ils partagent plus l'opinion que les vêtements de marque ne sont pas nécessairement de meilleure qualité. Ils croient aussi de façon plus marquée qu'ils peuvent consommer de façon responsable (en achetant des produits respectueux de l'environnement et des droits des producteurs). Dans un même ordre d'idées, ils sont moins nombreux à s'associer à l'affirmation suivante : « Lorsque j'achète un produit, ça ne me tente pas de faire attention à certains critères comme son impact sur l'environnement et sur les droits humains ».

Rôle de différents acteurs. Dans le questionnaire pré-post, la section sur les attitudes incluait une question sur le rôle des différents acteurs pouvant contribuer à améliorer l'état des choses (gouvernements, entreprises, organismes, chaque adulte, chaque jeune, le jeune lui-même). L'échelle Likert suivante était proposée : « Pas de rôle du tout », « Un petit rôle »; « Un rôle assez important »; « Un rôle très important ». Les résultats révèlent qu'aucun changement pré-post n'a été observé pour la thématique *Environnement*; les rôles attribués à chaque acteur sont sensiblement les mêmes en pré et en post. En lien avec les droits humains, on attribue aux adultes et aux jeunes un plus grand rôle en post-test. Quant à la consommation responsable, des plus grands rôles sont également attribués aux jeunes, aux adultes et aux organismes en post-test.

3.3.3 Comportements

Il appert plus difficile de changer les comportements. En effet, seulement 6 comportements (sur 34) affichent des différences significatives (18 %) (voir l'Appendice I.3 pour le détail des données).

Environnement. Le questionnaire pré-post ne dévoile qu'un changement de comportement significatif en lien avec l'environnement (sur 12 comportements proposés). Les jeunes rapportent moins de gaspillage inutile du papier notamment en utilisant les deux côtés d'une feuille ou en recyclant.

Droits humains. Sur le plan des droits humains, 4 changements de comportements ressortent (sur 10 comportements investigués). Les jeunes rapportent, par exemple, davantage choisir de s'impliquer pour les droits humains (p. ex. participer à une marche ou une manifestation, donner de l'argent à une organisation, signer une pétition, envoyer une lettre). Ils sont plus nombreux à choisir de ne pas encourager une entreprise s'ils savent que celle-ci exploite les enfants. Les élèves reconnaissent aussi davantage avoir des paroles ou poser des actions discriminatoires et ne pas toujours respecter les gens de leur entourage.

Consommation responsable. Un seul changement de comportement est observé en ce qui a trait à la consommation responsable (sur 12 comportements ciblés). Les élèves disent davantage s'informer à ce sujet qu'ils ne le faisaient en prétest.

En résumé, les progrès observés chez les jeunes au chapitre des connaissances acquises sont nettement plus grands que ceux reliés à des changements d'attitudes (croyances, perceptions) ou encore à des changements de comportements. Les progrès dans ces deux derniers domaines ne sont pas inexistantes, mais ils sont modestes.

3.4 Analyse des données de l'entrevue semi-structurée

Un troisième outil, l'entrevue semi-structurée, a permis de recueillir des données supplémentaires à la fois sur les progrès perçus et sur l'appréciation du programme CAUSE.

Au total, 13 équipes (composées de 4 élèves chacune) ont participé aux entrevues (7 équipes la première année, 6 la seconde). L'enseignante présente dans la classe tout au long de l'application du programme a aussi été rencontrée en entrevue (suite à chaque année d'application).

Les données d'entrevues ont été soumises à une analyse de contenu. Les *verbatim* transcrits à partir des enregistrements audio ont été analysés à l'aide d'Atlas.ti. Près du tiers des entrevues des élèves (31 %) ont été contre-codées par une chercheuse non associée à la recherche³⁶. Les accords inter-juges obtenus varient entre 79 % et 89 % lors du codage initial, puis se situent entre 96 % et 100 % au recodage (suite à une discussion entre les juges sur les éléments codés différemment). Dans un premier temps, les résultats des entrevues avec les élèves sont présentés. Ceux provenant des entrevues avec l'enseignante sont rapportés par la suite.

3.4.1 Entrevues auprès de petits groupes d'élèves

Il est clair que plusieurs données obtenues lors de l'entrevue viennent confirmer les propos préalablement fournis dans le questionnaire pré-post et dans le questionnaire d'appréciation. Aussi, seules celles apportant un nouvel éclairage ou encore de nouvelles informations sont ici présentées. Ces données concernent les apprentissages perçus, leurs perceptions de ce que peuvent faire les jeunes pour améliorer certains problèmes environnementaux et sociaux, et certains commentaires relatifs à leur appréciation du programme.

³⁶ Tous nos remerciements à Caroline Doré, étudiante au doctorat en psychologie, pour sa précieuse collaboration.

3.4.1.1 Les propos des jeunes sur les apprentissages perçus

La partie de l'entrevue portant sur les apprentissages des élèves inclut des questions sur : a) les connaissances acquises; b) les attitudes développées; c) les comportements nouvellement adoptés ou renforcés; et d) le transfert de leurs apprentissages.

a) Connaissances acquises

En lien avec chacune des trois thématiques, les jeunes sont appelés à répondre à la question générale : « Qu'est-ce que le programme CAUSE vous a permis d'apprendre sur... (l'environnement, les droits humains ou la consommation responsable)? ». Le tableau 3.5 présente la synthèse des réponses formulées, en spécifiant le nombre d'équipes ayant émis chaque type de réponses.

Environnement. Sur l'environnement, la majorité (9/13 équipes) rapporte avoir appris sur les 3R (réduire, réutiliser puis recycler). Certains comprennent désormais mieux la nécessité des 3R vu la surproduction de déchets.

- Pis là, je ne savais pas qu'il y avait des choses dont tu ne te sers pas pis que tu jettes, mais à la place de les jeter tu pourrais les amener quelque part où on les change. J'ai aussi appris le nombre d'années que les choses prennent pour se décomposer.

L'exploitation des forêts est également un sous-thème sur lequel les élèves disent avoir appris (8 équipes). Certains établissent aussi des liens entre la surexploitation forestière et le recyclage, puis avec l'équilibre des écosystèmes.

- On fait beaucoup trop de papier, pis on n'en recycle pas assez; on perd des arbres pour rien. Si on recyclait tout, on aurait moins d'arbres à couper. Ils devraient faire une loi demandant de recycler le papier pour avoir à moins couper les arbres, parce que c'est aussi les animaux qui payent le prix si on coupe les arbres.

Tableau 3.5

Connaissances acquises sur l'environnement, les droits humains
et la consommation responsable (selon les jeunes réunis en équipe)

Catégorie de réponses répertoriées	Nombre d'équipes (N=13)
<i>En lien avec l'environnement</i>	
- Les 3R et surtout le recyclage	9
- L'exploitation des forêts	8
- Le compost	4
- La pollution	4
- Lixiviats des dépotoirs	3
- De nouvelles choses sur l'environnement (N.S.)	1
- La biodiversité et la forêt	1
<i>En lien avec les droits humains</i>	
- Les conditions injustes de production de certains biens	12
- Les droits humains / Nos droits	10
- Les droits ne sont pas nécessairement respectés	4
- L'écart entre les riches et les pauvres / Pauvreté	3
- Convention relative aux droits de l'enfant non signée par les États-Unis	1
- Le droit de ne pas se faire intimider	1
<i>En lien avec la consommation responsable</i>	
- Différence entre le commerce équitable et le commerce classique	6
- L'influence de la marque sur le prix	3
- La surconsommation	2
- Les 3NJ (Nu, Non loin, Naturel, Juste)	1
- L'importance de l'achat local	1
- L'importance de la demande pour des produits équitables	1
- Le logo Transfair certifiant le commerce équitable	1

N.S. = Non spécifié

Quatre équipes mentionnent avoir appris sur le compost de même que sur le fait que l'environnement est déjà pollué et qu'il ne faut donc pas le polluer davantage. Trois équipes soulignent avoir appris que le lixiviat³⁷ des dépotoirs pollue la terre ou l'eau.

Droits humains. En ce qui a trait aux apprentissages sur la thématique des droits humains, la quasi-totalité des équipes (12/13 équipes) mentionne avoir appris sur les conditions injustes de production de certains biens.

- Moi, je trouve qu'il y a du monde qui sont payés pas cher quand après ils vendent dix fois plus cher. Je trouve ça plate parce que c'est pas juste, personne n'est traité pareil. Il y en a qui se font manipuler, il y en a qui se font payer cinq sous quand nous on a la chance de venir à l'école et d'apprendre. En tout cas, je trouve ça injuste.

Dans un grand nombre d'équipes (10), on mentionne aussi avoir acquis de nouvelles connaissances sur certains droits humains.

- C'est vraiment intéressant ce que j'ai appris sur les droits humains; comment une personne a le droit d'aller à l'école, a le droit d'être protégée. Que la personne ait le droit d'être protégée, je m'en doutais là, mais le droit d'aller à l'école, ça, je ne savais pas.

Quelques équipes (4) soulignent désormais réaliser que tous ont des droits, mais que les droits de tous ne sont pas nécessairement respectés. Une prise de conscience des écarts entre les riches et les pauvres est aussi rapportée par au moins trois équipes.

Consommation responsable. Les jeunes ont été un peu moins bavards concernant leurs nouvelles connaissances au chapitre de la consommation responsable. Six équipes mentionnent avoir appris ce qu'est le commerce équitable ou avoir mieux perçu ce qui le distingue du commerce classique.

³⁷ Le lixiviat est le liquide résiduel qui provient de la percolation de l'eau à travers un matériau. Dans le cas de déchets, le lixiviat se charge de polluants organiques, minéraux et métalliques, par extraction des composés solubles (lixiviation facilitée par la dégradation biologique des déchets) et risque ainsi de provoquer la pollution de la nappe phréatique. (source : www.wikipedia.org)

- J'ai appris que les produits équitables - le café équitable, le chocolat équitable - que ça existait. Je ne savais pas, tu sais, qu'il y avait des produits équitables et que là, les travailleurs n'étaient pas sous-payés.

Dans quelques équipes (3), on a retenu que la marque fait habituellement augmenter le prix d'un bien. Deux équipes rapportent avoir appris sur le phénomène de la surconsommation.

b) Modification des attitudes

La principale question posée aux jeunes en matière d'attitudes est la suivante : « Dites-moi, pensez-vous que le programme CAUSE vous a amené à changer certaines attitudes³⁸ ou certaines valeurs concernant... (l'environnement, les droits humains, puis la consommation responsable)? ». Le tableau 3.6 dresse la liste des différentes réponses énoncées.

Environnement. En règle générale, les réponses des jeunes en matière d'attitudes développées sont plus morcelées, plus spécifiques à certaines équipes que partagées par un grand nombre d'entre elles. Par exemple, trois équipes mentionnent qu'il est important de recycler, qu'il faut sensibiliser les plus jeunes à l'environnement ou encore qu'il est important de ne pas gaspiller. On retrouve dans deux équipes des commentaires sur le fait que chacun doit faire sa part par rapport à l'environnement, qu'il faut faire preuve d'écocivisme (p. ex., ne pas jeter nos déchets par terre), et qu'il ne faut pas laisser des tonnes de déchets aux générations futures. À deux occasions, on souligne simplement l'importance de valoriser et de protéger l'environnement.

³⁸ Une attitude est ici définie comme un « processus mental et affectif qui détermine le choix d'une action personnelle face aux choses, aux personnes ou aux événements (p. ex. choisir une saine alimentation, choisir de protéger son environnement, choisir d'arrêter de fumer). » (Brien, 1981 *in* Legendre, 2005, p. 92). Elle se distingue des connaissances principalement pour sa composante affective ou de valorisation d'un élément considéré important. Une attitude est un savoir-être plutôt qu'un savoir. Toutefois, il est à mentionner que dans le questionnaire pré-post développé, les « attitudes » investiguées sont aussi des valeurs, des opinions et des perceptions. Le terme « attitudes » est donc ici employé génériquement.

Tableau 3.6
 Attitudes développées en lien avec l'environnement, les droits humains
 et la consommation responsable (selon les jeunes réunis en équipe)

Catégorie de réponses répertoriées	Nombre d'équipes (N=13)
<i>En lien avec l'environnement, on voit plus l'importance de...</i>	
- recycler	3
- sensibiliser les plus jeunes à l'environnement	3
- ne pas gaspiller	3
- faire chacun sa part	2
- faire preuve d'écocivisme	2
- ne pas laisser des tonnes de déchets aux générations futures	2
- protéger l'environnement	2
- diminuer l'utilisation de la voiture / valoriser le transport alternatif	1
- diminuer la fabrication de choses polluantes	1
- réparer nos objets plutôt que de les jeter	1
<i>En lien avec les droits humains, on voit plus l'importance de...</i>	
- respecter les autres	11
- ne pas faire de discrimination	4
- aider les autres	3
- aller à l'école et ne pas travailler quand on est enfant	2
- savoir qu'on a du pouvoir et du temps pour changer les choses	1
<i>En lien avec la consommation responsable, on voit plus l'importance de...</i>	
- acheter local / équitable / bio	4
- différencier le besoin du désir	2
- ne pas trop consommer	2
- ne pas être trop dépendant des marques	2
- choisir un produit équitable, même si plus cher	1

Droits humains. Ici, c'est le seul endroit où une attitude est partagée par la quasi-totalité des équipes (11), à savoir qu'il est important de respecter les autres (parce que nous sommes tous égaux, parce que sinon on crée des injustices, etc.). Quatre équipes affirment qu'on ne doit pas faire de discrimination, trois soulignent l'importance d'aider les autres et deux rappellent que les enfants devraient aller à l'école plutôt que de devoir travailler.

Consommation responsable. Pour ce qui est des attitudes répertoriées en lien avec la consommation responsable, quatre équipes mentionnent qu'il est important d'acheter local, équitable ou biologique. Deux soulignent l'importance de distinguer les besoins des désirs. Deux équipes proposent aussi de nouvelles attitudes face aux marques et explicitent ainsi leur point de vue : « les marques sont souvent portées pour obtenir un statut social ou pour être aimé »; « elles ne garantissent pas nécessairement la qualité du produit ».

c) Modification des comportements

Ici aussi, quelques changements de comportements en lien avec chacun des trois thèmes sont rapportés. Le tableau 3.7 dresse la courte liste de ces changements. Il peut s'agir d'un comportement nouvellement acquis, ou d'un comportement déjà présent, mais qui s'est consolidé ou renforcé suite au programme.

Environnement. Le programme semble avoir eu un assez grand effet sur les comportements reliés aux 3R (recycler, réutiliser et réduire) puisque 8 des 13 équipes précisent avoir amélioré leurs comportement dans ces domaines.

- J'ai trouvé que l'environnement c'était plutôt une révision, on savait qu'il fallait recycler pis tout, mais ça nous a quand même fait réfléchir. Comme moi, quand j'étais chez nous, là j'avais une bouteille, je m'en allais la jeter, mais j'ai dit « Non, c'est vrai il faut la recycler ». C'est comme tu le sais déjà, mais si tu ne le fais pas tout le temps, ben ça te rappelle de le faire.

Tableau 3.7
Comportements acquis ou renforcés en lien avec l'environnement, les droits humains et la consommation responsable (selon les jeunes réunis en équipe)

Catégorie de réponses répertoriées	Nombre d'équipes (N=13)
<i>En lien avec l'environnement, on mentionne plus souvent...</i>	
- recycler / réutiliser / réduire (3R)	8
- gaspiller moins les ressources naturelles/faire attention à la nature	3
- sensibiliser d'autres gens à l'environnement ou à des comportements écologiques	3
- polluer moins l'eau	1
- moins demander à ses parents de les conduire en voiture / opter pour un transport alternatif	1
- ramasser les déchets dans les espaces naturels	1
<i>En lien avec les droits humains, on se dit plus prêts à...</i>	
- faire circuler et signer une pétition	1
<i>En lien avec la consommation responsable, on tente plus de...</i>	
- acheter équitable	3
- s'informer sur les répercussions environnementales ou sociales d'un achat	2
- moins gaspiller l'électricité	1

Dans trois équipes, on affirme moins gaspiller les ressources naturelles ou faire davantage attention à la nature. Trois rapportent avoir aussi sensibilisé d'autres gens à valoriser l'environnement ou à des comportements écologiques spécifiques.

Consommation responsable. En matière de consommation responsable, trois équipes mentionnent désormais faire des choix de produits équitables; et deux d'entre elles disent désormais s'informer sur les répercussions environnementales ou sociales d'un produit avant son achat.

d) Transfert des apprentissages

Une question de l'entrevue portait sur les transferts d'apprentissages³⁹. Le tableau 3.8 présente les résultats obtenus en matière de transferts faits à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.

Tableau 3.8
Transferts des apprentissages aux milieux de vie des jeunes
(selon les jeunes réunis en équipe)

Catégorie de réponses répertoriées	Nombre d'équipes (N=13)
Transferts réussis auprès de la famille	12
Transferts réussis auprès des amis ou de l'entourage	9
Transferts non réussis* auprès de la famille	5
Transferts non réussis auprès des amis ou de l'entourage	3
Transferts réussis dans les travaux scolaires	3
Transferts réussis dans des actions communautaires	1

* non réussi veut ici dire que les gens ciblés furent soit indifférents soit contre les suggestions proposées.

Dans plusieurs équipes, on rapporte des initiatives de transfert soit auprès de la famille, des amis ou de l'entourage. Malheureusement, ces initiatives ne sont pas toujours positivement reçues. Les jeunes font clairement la différence entre les initiatives réussies et les autres moins réussies. Voici quelques exemples de *verbatim*s illustrant certaines initiatives des jeunes :

³⁹ « Avez-vous eu l'occasion de réutiliser les apprentissages faits en classe en dehors de la classe? Comment? »

- Moi ce qui m'a vraiment touchée c'est quand tu nous as montré les dépotoirs à travers les années. Je me suis dit « Je ne veux pas laisser une tonne de déchets à la génération future, une tonne de déchets comme souvenir de notre génération! ». Tu sais, quand ma mère elle veut jeter une *can* aux poubelles parce qu'elle est sale pis ça ne lui tente pas de la laver, je lui dis « Eh maman non! ». Pis le pire c'est que ma mère est habile en environnement, pis elle-même a tendance à jeter des choses pis c'est ça, je m'excuse. [...] Mais moi-même je l'ai sensibilisée; elle est rendue qu'elle recycle tout, c'est important pour moi.

- [...] une fois, quand j'étais avec mon père, tu sais, il allait acheter du cacao non équitable puis là, juste à côté, il y en avait un équitable pis c'était vingt-cinq cents de plus, puis là, je lui ai dit « Lui c'est mieux », pis là mon père il m'a dit « Ben non, il est plus cher », puis là je lui ai dit « Mais c'est pas grave, tu donnes un bon salaire aux personnes qui font ce cacao ».

- Élève : [...] ma mère a acheté du café, pis comme « l'affaire » était là, le bonhomme du commerce équitable.
 - Inês : Le logo Transfair?
 - Élève : Oui. Pis là, j'ai dit « Ah comment t'as fait pour savoir que c'était équitable? », mais elle ne le savait pas que c'était équitable, elle l'a pris par hasard. Là, je lui ai dit « Inês m'a appris que ça c'est le logo pour le commerce équitable ».
- À l'Expo-sciences, j'ai communiqué des choses sur l'environnement [...], j'ai mis plein de choses sur l'environnement dans mon projet pour sensibiliser les jeunes de mon école, pis peut-être demain, les gens de Montréal.

3.4.1.2 Perceptions de ce que les jeunes peuvent faire pour contribuer au changement

Une autre section de l'entrevue portait sur les perceptions de ce que les jeunes de leur âge peuvent faire pour améliorer l'état de la situation pour l'un ou l'autre des trois thèmes. Il ne s'agit donc pas de comportements qui soient nécessairement faits par les jeunes, mais plutôt des perceptions qu'ils ont quant aux comportements qu'ils, ou que d'autres jeunes de leur âge, pourraient faire. L'analyse de contenu des *verbatim* recueillis a permis d'identifier différentes actions à la portée des jeunes selon nos répondants (voir tableau 3.9).

Les élèves ne manquent pas d'idées relativement aux choses que les jeunes de leur âge peuvent faire : certaines idées sont récurrentes et se retrouvent dans les trois thèmes (p. ex., sensibiliser son entourage, faire sa part), d'autres sont spécifiques à un thème. Pour l'environnement, on mentionne qu'il est possible de recycler et de pratiquer l'écocivisme (7 équipes) ; d'avoir des comportements écologiques qui seront plus tard transmis à leurs enfants (2) ; d'être un modèle pour les autres (2) ; d'opter pour un moyen de transport alternatif à la voiture de ses parents (2) ; et de signer des pétitions (2). En lien avec les droits humains, on mentionne pouvoir respecter autrui et ne pas faire de discrimination (8) ; faire des dons ou des collectes d'argent (4) ; participer à des manifestations (4) ; et acheter équitable (3). Enfin, pour ce qui est de la consommation responsable, les jeunes précisent qu'ils peuvent opter pour des produits biologiques, sains, équitables et respectant les critères 3NJ (Nu, Non loin, Naturel, Juste) (8) ; réduire leur consommation (6) ; économiser (4) ; puis ne pas gaspiller et réutiliser (3). Bien que chacune des équipes y soit allée de ses suggestions d'actions à la portée des jeunes, quelques-unes ajoutent toutefois que ce n'est pas tellement aux jeunes d'agir, mais plutôt aux adultes et aux gouvernements. Certains disent aussi être conscients qu'il y aura toujours des gens indifférents qui ne passeront pas à l'action, et que, dans les faits, il est impossible de sensibiliser tout le monde.

3.4.1.3 Appréciation globale du programme CAUSE

Une troisième section de l'entrevue portait sur l'appréciation globale du programme. La majeure partie des réponses répertoriées recoupe et confirme celles déjà fournies dans le cadre de l'outil 1 (questionnaire d'appréciation; données présentées à la section 3.2), et ne sont donc pas représentées ici. Notre attention portera uniquement sur les items relatifs aux points forts et aux points faibles du programme, en relevant aussi les recommandations les plus souvent formulées par les jeunes en lien avec toute future application du programme CAUSE.

Tableau 3.9
Perceptions de ce que les jeunes peuvent faire pour contribuer au changement
(selon les jeunes réunis en équipe)

Liste des actions répertoriées	Nombre d'équipes (N=13)
<i>En lien avec l'environnement, on peut...</i>	
- sensibiliser d'autres gens	8
- recycler / écocivisme	7
- faire chacun sa part	5
- avoir des comportements écologiques et les transmettre à ses enfants plus tard	2
- être un modèle pour les adultes / pour les autres	2
- opter pour un transport alternatif à la voiture des parents	2
- participer à des pétitions	2
- ramasser les déchets dans un espace naturel	1
- faire du compost	1
- planter des arbres	1
<i>En lien avec les droits humains, on peut...</i>	
- respecter les autres / ne pas faire de discrimination	8
- faire des dons / collectes d'argent	4
- participer à des manifestations	4
- acheter équitable	3
- sensibiliser son entourage	3
- aider à changer les conditions de production de nos biens / aider les travailleurs	1
- connaître les droits	1
- être un modèle de respect des droits	1
- boycotter les produits fabriqués en exploitant les travailleurs	1
<i>En lien avec la consommation responsable, on peut...</i>	
- acheter bio / santé / équitable / 3NJ	8
- réduire sa consommation / acheter par besoin et non désir	6
- économiser	4
- ne pas gaspiller / réutiliser	3
- sensibiliser son entourage à des achats responsables	3
- boycotter certaines marques	1
- faire chacun sa part	1
- bien s'informer pour savoir si un produit est équitable ou écologique	1

Points forts du programme

Les activités proposées, et plus spécifiquement certaines mises en situation pédagogique, sont clairement pour les jeunes un point fort du programme (p. ex. : sketches, jeux de rôles, *raps*, vidéos, chansons, table ronde). L'occasion d'apprendre de nouvelles choses sur les trois thèmes est un second point fort mentionné par la majorité des participants. Certaines équipes (4) retiennent aussi comme point fort le fait que le programme CAUSE sensibilise les jeunes à respecter l'environnement et autrui. D'autres (3) mentionnent que l'animatrice constituait un point fort. On souligne également comme très positif le fait de pouvoir être actif dans la majeure partie des activités (3).

Points faibles du programme

Pour ce qui est des points faibles du programme, six équipes mentionnent que le travail d'équipe était parfois difficile (parce que certains élèves plaisantaient, ne travaillaient pas, etc.).

- [...] quand [enseignante] pigeait pour les équipes, des fois j'étais avec une équipe qui ne voulait pas travailler, qui ne faisait rien ou qui *chiâlait*, fait que des fois j'aimais pas ça. Mais, quand j'étais avec mes amis, c'était plus le *fun*. Comme la pièce de théâtre, tout ça, c'était plus le *fun*. Mais il y a des fois des équipes qui ne voulaient pas travailler, qui ne voulaient rien faire là.

Par ailleurs, deux équipes trouvent dommage le fait de ne pas pouvoir choisir leurs coéquipiers. Un autre point faible mentionné par deux équipes est que dans certaines mises en situation ils se retrouvent plus passifs qu'actifs (p. ex. à écouter l'animateur plutôt qu'à travailler sur un projet).

Recommandations formulées par les jeunes

Quelles modifications apporterait-on au programme? Des recommandations générales et spécifiques ont été faites par les élèves (liées surtout aux mises en situation pédagogiques). La liste des recommandations formulées par au moins deux équipes suit :

- **Recommandations générales :**

- Accorder plus de temps pour la réalisation de certaines activités (6 équipes)
- Aborder un plus grand nombre de thématiques (2 équipes)
- Inclure plus d'actions ayant un impact réel dans le milieu (2 équipes)

- **Recommandations spécifiques :**

- Inclure un plus grand nombre d'activités du type jeux de rôles, pièces de théâtre (8 équipes)
- Inclure plus de vidéos, présenter la vidéo dans son entièreté ou remplacer une vidéo moins aimée (5 équipes)
- Rendre les fiches pédagogiques plus intéressantes (4 équipes)
- Enlever ou modifier les activités avec conférencier (ou lui demander d'écourter son temps de parole) (4 équipes)
- Laisser plus de liberté pour le choix de ses coéquipiers lors des travaux d'équipe (3 équipes)
- S'organiser pour que les discussions de groupe soient moins longues (2 équipes)
- Tester l'intérêt des élèves pour une activité avant de la proposer (2 équipes)

En résumé, les jeunes se sont bien prêtés au jeu de l'analyse critique. Ils ont su identifier des points forts, mais aussi des points faibles. Les recommandations formulées rejoignent à la fois certains points jugés plus faibles, tout en incluant des éléments dont le but est plutôt de rehausser la qualité d'un programme qui, en règle générale, leur a plu.

3.4.2 Entrevues avec l'enseignante

Une entrevue semi-structurée a été réalisée avec l'enseignante suite à chaque année d'application du programme. L'entrevue portait sur : a) les motivations à accepter le programme dans sa classe; b) le déroulement du programme; c) l'appréciation globale de celui-ci; d) les apprentissages des élèves; e) la pertinence d'offrir un tel programme à des jeunes du troisième cycle du primaire; et f) ses recommandations en vue des applications futures. Ce qui suit se veut le résumé le plus fidèle possible des propos formulés (enregistrés sous support audio puis transcrits).

a) Motivations à accepter le programme dans sa classe

Une première raison justifiant l'intérêt de l'enseignante pour le programme CAUSE est son accord avec ses grands objectifs :

- Je crois à l'éducation des enfants sur l'environnement, sur les droits humains, sur la consommation responsable. Je crois au besoin de s'interroger sur ce qui se passe ailleurs, et non pas juste consommer sans réfléchir.

D'autre part, depuis plusieurs années déjà, l'enseignante aborde régulièrement des thématiques similaires ou connexes dans le cadre de son enseignement. Le programme propose aussi, selon elle, une belle variété d'approches pédagogiques. Enfin, l'enseignante juge riche et stimulant le fait que ses jeunes puissent être en contact de façon régulière et à long terme avec une personne ressource du milieu. L'enseignante souligne n'avoir eu aucune hésitation à accepter que ce programme soit appliqué dans sa classe, celui-ci correspondant bien aux objectifs généraux de son école - un Établissement vert Brundtland préconisant un enseignement écologique, pacifique, solidaire et démocratique.

b) Déroulement du programme

Concernant le déroulement du programme, l'enseignante affirme que, dans l'ensemble, tout s'est très bien déroulé. L'application en l'An 2 fut un peu plus facile qu'en l'An 1 puisque certaines activités ont été bonifiées et que la chercheuse les maîtrisait mieux. Les temps prévus pour chaque activité ont été davantage respectés lors de l'An 2 ce qui, selon elle, a permis aux élèves de se sentir moins sous pression. Le nombre d'activités (21) n'est pas apparu excessif à l'enseignante étant donné que le programme s'échelonnait sur plusieurs mois (sept) de l'année scolaire.

c) Appréciation du programme

Appréciation globale

Non seulement l'enseignante rapporte-t-elle avoir beaucoup apprécié le programme, mais elle se dit convaincue qu'il en fut de même pour ses élèves. À preuve, leur hâte manifeste pour les prochaines activités. L'enseignante rappelle que CAUSE était bien arrimé à ses objectifs d'enseignement. Enseignante engagée depuis plusieurs années, elle abordait déjà des sujets connexes dans ses cours d'enseignement religieux et d'univers social. Durant les deux années du programme CAUSE, elle a donc pu établir des liens entre les activités du programme et ses propres activités d'enseignement.

L'enseignante se déclare convaincue que le programme CAUSE est une bonne façon de sensibiliser les jeunes aux trois importants thèmes retenus. Elle qualifie le programme d'éducatif et d'amusant à la fois, et elle rappelle que ses jeunes ont appris plusieurs choses qu'ils ne sont pas prêts d'oublier.

Appréciation des mises en situation pédagogique

La variété des mises en situation pédagogique a particulièrement plu à l'enseignante. Les tâches auxquelles les élèves participaient variaient à l'intérieur d'une même séance, mais aussi d'une séance à l'autre. Cette variété piquait la curiosité des

jeunes, les stimulait. Selon l'enseignante, certaines mises en situation pédagogique ont été plus appréciées que d'autres :

- [...] les activités où il y avait des vidéos, celles où il y avait de la musique, ou encore celles où l'on demandait une participation active suivie d'un retour en grand groupe, ont été les activités les plus réussies.

Points forts et points faibles du programme

En réponse à la question portant sur les points forts du programme, l'enseignante cite essentiellement des mises en situation ou encore des activités précises (p. ex. : l'extrait de la vidéo *L'erreur boréale* [E2], la dégustation de chocolat équitable [C4-5], la table ronde sur la consommation [C1]). Elle souligne aussi les rétroactions positives reçues de la part de la direction et de certains parents.

- [...] il y a des parents qui m'ont rapporté que leur jeune les reprenait : « Ben ça, ça va dans la récupération, ça ne va pas dans les vidanges »; « peut-être qu'on devrait acheter du café équitable »; ou encore « on devrait vérifier si les produits sont biologiques ».

Les élèves des autres classes ont aussi entendu parler du programme, et déjà, ceux de cinquième année lui font part qu'ils aimeraient bien, eux aussi, suivre ce programme l'année suivante.

En ce qui concerne les points faibles, peu de choses sont mentionnées. Lors de l'An 1, l'enseignante avait suggéré que quatre activités soient retravaillées (E4, D4, D7 et C7), ce qui fut accompli (programme de l'An 2). L'unique point faible soulevé par l'enseignante lors de la seconde année d'application concerne l'ordre de présentation des étapes dans l'activité C4-5 : *Le commerce équitable* (les mots croisés accompagnant la vidéo auraient dû être remis avant le visionnement plutôt qu'après).

d) Apprentissages des élèves

Selon l'enseignante, « les élèves ont beaucoup appris » et elle se déclare satisfaite des apprentissages réalisés. Le programme CAUSE est, selon elle, une excellente façon de conscientiser les élèves.

Connaissances et compétences

L'enseignante réitère sa conviction que de nombreuses connaissances ont été acquises par les jeunes. À titre d'exemples, elle mentionne de nouvelles connaissances sur les forêts, le commerce équitable et les droits humains. Au chapitre des compétences, le programme a permis, selon elle, d'exercer et de développer des compétences particulièrement dans les domaines de la communication, de l'exploitation de l'information et de la mise en œuvre de sa pensée créatrice. Elle apprécie aussi le fait que les jeunes aient eu l'occasion de réfléchir sur les compétences qu'ils développaient.

Attitudes et comportements

L'enseignante souligne que les jeunes ont développé certaines attitudes comme d'être plus conscients et plus respectueux de leur environnement. Des comportements nouveaux ont par ailleurs été observés, par exemple, les élèves sont moins enclins à jeter des choses par terre dans la cour d'école et certains remettent même leurs contenants dans leur boîte à lunch pour les recycler à la maison; ils mettent moins de cellophane et de cartons de jus dans les boîtes à lunch, utilisant plutôt des contenants en plastique réutilisables et des bouteilles d'eau à remplir à l'école; les élèves ne laissent pas l'eau couler inutilement à la fontaine, et s'ils voient quelqu'un le faire, ils lui rappellent de ne pas gaspiller.

e) Pertinence d'aborder ces thèmes avec des jeunes du 3^e cycle du primaire

Premièrement, l'enseignante est très claire en ce qui concerne le besoin et la pertinence d'éduquer les 10 à 12 ans en matière d'environnement.

- C'est très important parce qu'il faut absolument qu'ils soient éveillés aux problèmes environnementaux, ça va être leur planète dans dix ans. Ce sont eux les adultes de demain, les futurs bâtisseurs, alors il faut absolument qu'ils soient conscients de ce qui se passe dans le domaine de l'environnement.

Elle est également convaincue de la pertinence et de l'intérêt de les informer sur les droits de la personne, mais aussi sur leurs responsabilités. Selon elle, il est, par exemple, fondamental que les jeunes sachent que les adultes et les enfants ont des droits, et que dans certains pays on ne les respecte pas.

- C'est très important les droits humains. Il faut qu'ils sachent que l'on vit dans une société où les individus ont des droits, c'est quoi notre charte des droits, quels sont les droits des enfants. Ceci est d'autant plus important que les jeunes disent eux-mêmes souvent : « J'ai le droit de faire ceci, j'ai le droit de faire cela », mais il est important qu'ils connaissent quels droits ils ont en effet, et aussi quelles responsabilités y sont associées.

Pour l'enseignante, il est d'autant plus important de parler des droits humains que cela permet de faire un parallèle avec l'intimidation et l'exclusion que vivent certains élèves à l'école. Discuter de la question des droits en lien avec le quotidien des jeunes leur permet de mieux comprendre la problématique des droits humains.

Les 10-12 ans étant déjà de jeunes consommateurs, l'enseignante juge très pertinent qu'ils puissent être initiés à la question de la consommation responsable. Elle affirme que les jeunes s'intéressent beaucoup aux marques, mais ne connaissent pas les répercussions associées à certains de leurs choix. Ils font des choix de consommation sans non plus connaître l'origine ou les conditions de production des biens achetés. La consommation responsable est, elle aussi, une

thématique étroitement reliée au quotidien des jeunes, aux choix plus ou moins conscients qu'ils font sur une base régulière; il importe donc de leur en parler.

L'enseignante estime donc qu'il est pertinent d'éduquer les jeunes à ces thèmes et juge que les activités du programme CAUSE sont bien adaptées à l'âge de ses élèves. Les contenus correspondent bien à leur niveau général de compréhension. Lorsque interrogée à savoir si informer les jeunes sur les questions de l'environnement, des droits humains ou de la consommation responsable ne pourrait pas inquiéter ou décourager les jeunes, l'enseignante répond par la négative : « Au contraire, plus tu es informé, plus tu peux agir. Moins tu es informé, plus on peut te manipuler. » Selon elle, les jeunes veulent apprendre, ils veulent comprendre, mais ils veulent aussi agir. Il n'est évidemment pas exclu que certaines informations ou réalités puissent, à l'occasion, les insécuriser. À titre d'exemple, cette réaction d'une jeune qui, suite au visionnement de l'extrait de *L'erreur boréale*, a réagi en disant avoir peur qu'il n'y ait plus de forêts et donc plus d'oxygène. L'enseignante l'a alors rassurée en expliquant qu'il ne fallait pas dramatiser, mais qu'il fallait tout de même faire attention à l'environnement.

f) Quelques recommandations

Au chapitre des recommandations, l'enseignante propose tantôt des petites modifications à l'une ou l'autre des activités, tantôt des façons d'assurer une suite au programme. Lors de l'An 1, elle a notamment recommandé de rendre certaines activités plus dynamiques, plus interactives⁴⁰ (E4, D4, D7 et C7). Elle souligne, par ailleurs, l'intérêt potentiel d'offrir un cahier d'exercices aux futurs élèves qui suivront le programme. Ce cahier pourrait proposer des exercices à réaliser en dehors du programme, permettant ainsi de revoir, ou de réutiliser dans un autre contexte, les principales informations diffusées.

⁴⁰ La recommandation a été suivie et des corrections ont été apportées au programme proposé lors de l'An 2.

3.5 Analyse des données de la grille de compétences transversales

La grille de compétences transversales a été complétée par la chercheuse puis par l'enseignante suite à chaque activité. Les répondantes devaient d'abord préciser si, à leur avis, chacune des neuf compétences retenues avait été « beaucoup », « moyennement », « peu » ou « pas du tout » sollicitée dans l'activité.

Seules les réponses où l'enseignante et la chercheuse ont toutes deux coté « beaucoup » ou « moyennement » sont retenues puisqu'elles traduisent une concordance de points de vue relativement à la présence de la compétence dans l'activité évaluée. Les tableaux 3.10 à 3.12 présentent les données par module thématique (*Environnement*, *Droits humains* et *Consommation responsable*).

Les activités du premier module (*Environnement*) font appel, en moyenne, à cinq compétences. Le nombre de compétences transversales dans une activité varie en fonction de sa complexité ou du nombre d'étapes qu'elle comporte. L'activité E5-6-7 (*À l'œuvre pour l'environnement*), par exemple, sollicite les neuf compétences transversales selon les répondantes. Cela s'explique par le fait que cette activité propose un projet de grande envergure⁴¹ s'échelonnant sur trois cours consécutifs. Dans l'activité E1 (*L'environnement, c'est tout ça!*), seules trois compétences sont identifiées étant donné qu'une simple tâche est demandée aux élèves (coller une image ou un mot sur des affiches afin de classer des concepts reliés à l'environnement).

Tel que le tableau 3.11 permet de le constater, les activités du second module (*Droits humains*) sollicitent toutes entre 4 et 6 compétences. Aucune ne se distingue donc vraiment des autres en ce qui concerne le nombre de compétences chaque fois sollicitées. Certaines compétences (p. ex. : *Exercer son jugement critique*,

⁴¹ Dans l'activité E5-6-7, les élèves doivent réfléchir sur leur sujet, rechercher de l'information, l'organiser de façon cohérente, créer une œuvre artistique (pour la plupart, ce fut une saynète) puis la présenter devant la classe.

Structurer son identité et *Communiquer de façon appropriée*) se retrouvent dans chacune des sept activités.

Tableau 3.10
Compétences transversales sollicitées dans les activités du Module 1 :
Environnement

Activité	Compétences transversales sollicitées
E1 : L'environnement, c'est tout ça!	<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter l'information - Structurer son identité - Communiquer de façon appropriée
E2 : Les forêts	<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter l'information - Structurer son identité - Coopérer - Communiquer de façon appropriée
E3 : L'archéologue	<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter l'information - Exercer son jugement critique - Se donner des méthodes de travail efficaces - Structurer son identité - Coopérer - Communiquer de façon appropriée
E4 : Les 6R	<ul style="list-style-type: none"> - Résoudre des problèmes - Exercer son jugement critique - Se donner des méthodes de travail efficaces - Structurer son identité - Coopérer - Communiquer de façon appropriée
E5-6-7 : À l'œuvre pour l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter l'information - Résoudre des problèmes - Exercer son jugement critique - Mettre en œuvre sa pensée créatrice - Se donner des méthodes de travail efficaces - Exploiter les technologies de l'information et de la communication - Structurer son identité - Coopérer - Communiquer de façon appropriée

Tableau 3.11
Compétences transversales sollicitées dans les activités du Module 2 :
Droits humains

Activité	Compétences transversales sollicitées
D1 : Le marché des inégalités	<ul style="list-style-type: none"> - Exercer son jugement critique - Structurer son identité - Coopérer - Communiquer de façon appropriée
D2 : Les injustices en rap	<ul style="list-style-type: none"> - Exercer son jugement critique - Mettre en œuvre sa pensée créatrice - Se donner des méthodes de travail efficaces - Structurer son identité - Coopérer - Communiquer de façon appropriée
D3 : Mes droits et mes responsabilités	<ul style="list-style-type: none"> - Exercer son jugement critique - Mettre en œuvre sa pensée créatrice - Structurer son identité - Coopérer - Communiquer de façon appropriée
D4 : La Convention relative aux droits de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> - Exercer son jugement critique - Se donner des méthodes de travail efficaces - Structurer son identité - Communiquer de façon appropriée
D5 : Des gens comme toi et moi	<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter l'information - Exercer son jugement critique - Se donner des méthodes de travail efficaces - Structurer son identité - Coopérer - Communiquer de façon appropriée
D6 : Le travail des enfants	<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter l'information - Exercer son jugement critique - Structurer son identité - Communiquer de façon appropriée
D7 : Le roi de l'ordure	<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter l'information - Exercer son jugement critique - Structurer son identité - Communiquer de façon appropriée

Selon les répondantes, les activités du Module 3 (*Consommation responsable*) appellent parfois peu de compétences (3 à 4), parfois un peu plus (6 ou plus) (voir le tableau 3.12). La construction d'un jeu-questionnaire (en C7, activité de synthèse) est clairement une tâche complexe, d'où le grand nombre de compétences sollicitées. L'activité C1, par ailleurs, propose une tâche très simple (donner ses

opinions sur quelques questions liées à la consommation), d'où le plus petit nombre de compétences sous-jacentes.

Tableau 3.12
Compétences transversales sollicitées dans les activités du Module 3 :
Consommation responsable

Activité	Compétences transversales sollicitées
C1 : Table ronde sur la consommation	<ul style="list-style-type: none"> - Exercer son jugement critique - Structurer son identité - Communiquer de façon appropriée
C2 : La publicité	<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter l'information - Exercer son jugement critique - Se donner des méthodes de travail efficaces - Structurer son identité - Coopérer - Communiquer de façon appropriée
C3 : Les marques	<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter l'information - Exercer son jugement critique - Se donner des méthodes de travail efficaces - Structurer son identité - Coopérer - Communiquer de façon appropriée
C4-5 : Le commerce équitable	<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter l'information - Exercer son jugement critique - Se donner des méthodes de travail efficaces - Structurer son identité - Coopérer - Communiquer de façon appropriée
C6 : Critères de consommation	<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter l'information - Exercer son jugement critique - Structurer son identité - Communiquer de façon appropriée
C7 : Synthèse des 3 modules	<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter l'information - Résoudre des problèmes - Mettre en œuvre sa pensée créatrice - Se donner des méthodes de travail efficaces - Exploiter les technologies de l'information et de la communication - Structurer son identité - Coopérer - Communiquer de façon appropriée

Synthèse des compétences exercées dans les trois modules

Le tableau 3.13 fait le point sur les compétences les plus fréquemment sollicitées pour l'ensemble des activités du programme CAUSE.

Tableau 3.13
Compétences transversales sollicitées dans les activités du
programme CAUSE (en ordre de fréquence)

Compétence transversale sollicitée	Nombre d'activités les sollicitant*	% des activités
Structurer son identité	18	100 %
Communiquer de façon appropriée	18	100 %
Exercer son jugement critique	15	83 %
Coopérer	13	72 %
Exploiter l'information	12	67 %
Se donner des méthodes de travail efficaces	10	56 %
Mettre en œuvre sa pensée créatrice	4	22 %
Résoudre des problèmes	3	17 %
Exploiter les technologies de l'information et de la communication	2	11 %

* Le nombre de séances était de 21, mais puisque deux activités se déroulent en plusieurs cours (E5-6-7 et C4-5), il s'agit en fait de 18 activités à évaluer.

Il ressort de ce dernier tableau que l'exercice des compétences *Structurer son identité* et *Communiquer de façon appropriée* est demandé dans toutes les activités du programme. Les compétences *Exercer son jugement critique*, *Coopérer* et *Exploiter l'information* sont, elles aussi, assez fréquemment sollicitées (dans respectivement 83 %, 72 % et 67 % des activités). Un peu plus de la moitié des activités demande aux élèves d'exercer la compétence *Se donner des méthodes de travail efficaces*. Les occasions de *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*, de *Résoudre des problèmes* ou encore d'*Exploiter les technologies de l'information et*

de la communication sont plus rares. Elles sont néanmoins présentes dans respectivement 22 %, 17 % et 11 % des activités du programme CAUSE.

CHAPITRE IV

DISCUSSION

Dans le cadre de la présente recherche, l'objectif d'évaluation de mise en œuvre venait compléter les objectifs initiaux de développement d'un programme éducatif sur l'environnement, les droits humains et la consommation responsable, puis l'application de ce programme auprès de deux groupes d'élèves du troisième cycle du primaire. La mesure de la pertinence et de l'intérêt d'un nouveau programme éducatif se fait, d'abord, à l'aide d'outils d'évaluation postapplication dans un cadre d'évaluation de mise en œuvre, puis, si les résultats sont positifs, dans un cadre d'évaluation d'impacts. Nous avons ici mené une évaluation de mise en œuvre dont les résultats nous donnent une première mesure de l'intérêt et de la portée du programme CAUSE. Les outils développés en lien avec nos objectifs spécifiques d'évaluation de mise en œuvre visaient l'analyse de trois éléments : la fidélité de l'application, l'appréciation du programme et les progrès perçus par les participants. Pour chacun de ces éléments, les principaux résultats obtenus sont rappelés puis discutés. Dans une section subséquente, les apports et les limites de la recherche sont soulignés. Enfin, des recommandations sont formulées tantôt pour guider les prochaines applications du programme CAUSE, tantôt pour suggérer des pistes à suivre dans la poursuite de recherches en lien avec ce programme.

4.1 Discussion des résultats de l'évaluation de mise en œuvre

Tel que susmentionné, trois éléments ont été retenus pour analyse dans le cadre de l'évaluation de mise en œuvre. Chacun de ceux-ci est discuté séparément. Nous discutons d'abord des résultats liés à la fidélité d'application du programme, suivi de ceux sur l'appréciation, et finalement ceux liés aux progrès rapportés.

4.1.1 Fidélité d'application du programme CAUSE

Les résultats obtenus dans le cadre de l'évaluation de la fidélité d'application ont permis de constater que le programme CAUSE a pu être appliqué tel qu'initialement prévu. Malgré la complexité du programme (composé de 21 activités de 90 minutes

chacune, proposant du matériel et des situations pédagogiques très diversifiés et s'échelonnant sur 7 mois de l'année scolaire), celui-ci a pu être appliqué sans anicroche. Certes, quelques difficultés mineures ont été observées lors de l'application de l'An 1 (p. ex. difficulté à compléter certaines activités dans les temps prescrits). De telles difficultés mineures sont cependant normales et l'étape 5 du modèle de Van der Maren (étape de la mise au point) a précisément pour rôle de les repérer et de tenter d'y remédier avant la prochaine mise à l'essai. Cela a été fait avec succès; la fidélité d'application lors de l'An 2 était supérieure à celle observée en l'An 1.

La discussion de ce résultat lié à la fidélité d'application du programme s'articule autour des deux questions suivantes :

1) En quoi un constat de fidélité de l'application d'un programme est-il un atout?

Tel que précisé au chapitre I, l'évaluation de programmes comporte différentes étapes et chacune a son rôle et sa fonction propres. Dans le cadre de l'évaluation de mise en œuvre, les auteurs s'entendent pour souligner l'importance et la nécessité de s'assurer au préalable que le programme appliqué corresponde bel et bien au programme initialement proposé (Chen, 2005 ; Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). Un programme dont on démontre la fidélité d'application est un programme qui obtient en quelque sorte un brevet de faisabilité (un programme réaliste qui, dans le cadre de certaines conditions, peut réellement être appliqué tel que planifié; un programme qui peut donc être offert à différents groupes). Selon les auteurs consultés, la vérification de la fidélité d'application d'un programme est une étape qui doit être réussie avant toute application subséquente à de nouveaux groupes, confirmant ainsi la possibilité d'offrir à tout nouveau groupe un programme identique à celui initialement développé. Évaluer la fidélité d'application d'un programme est d'autant plus important si une évaluation d'impacts est prévue.

2) Quels éléments ont favorisé la fidélité d'application du programme CAUSE?

Spontanément, nous pouvons identifier quelques facteurs internes et externes qui, selon nous, ont grandement favorisé l'application du programme tel qu'initialement développé. Au chapitre des facteurs internes, par exemple, le haut niveau de préparation de la chercheuse et sa maîtrise du programme ont sûrement joué en faveur d'une application réussie. D'autre part, l'excellente collaboration des partenaires institutionnels (l'enseignante responsable et l'école hôte) a été un autre atout important⁴². Au chapitre des facteurs externes, un contexte socioscolaire calme et sans perturbation a également joué en notre faveur. En effet, durant les deux années d'expérimentation en contexte scolaire, aucune grève ou boycottage de la part des enseignants ne furent déclarés. Autre élément facilitant, aucune absence du personnel impliqué (p. ex. l'enseignante ou les conférenciers) n'est venue freiner ou perturber le déroulement prévu du programme.

Les auteurs consultés confirment l'importance des éléments ci-haut mentionnés. Tardif (1997) et Viau (2000), par exemple, soulignent l'importance de la qualité du personnel impliqué (des personnes qui partagent les objectifs et qui maîtrisent bien le contenu du programme à appliquer). Yamasaki (2002) souligne aussi qu'un des principaux facteurs de succès de la mise en œuvre d'un programme (en éducation aux droits) est un enseignant engagé, qui croit en la cause défendue. Chen (2005), King, Morris et Fitz-Gibbon (1987), Lemerise, Lussier-Desrochers et Lopes (2001) et Yamasaki (2002) ont dressé, chacun à leur façon, des listes des facteurs internes et externes associés au succès d'un programme : un personnel compétent, une bonne collaboration entre partenaires, la qualité du climat dans l'institution et une certaine « paix » socioscolaire, sont tous au nombre des éléments cités par ces auteurs.

⁴² Une enseignante et une école déjà engagées dans la promotion de valeurs écologiques et sociales rejoignant celles du programme CAUSE.

4.1.2 Appréciation du programme

La mesure de l'appréciation d'un programme est un autre élément important dans le domaine de l'évaluation de programmes (King, Morris et Fitz-Gibbson, 1987; Love, 2004 ; Poister, 2004 ; et Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). En effet, pour poursuivre la diffusion d'un programme auprès de nouveaux groupes d'élèves, il importe d'avoir colligé des données confirmant son appréciation de la part des premiers participants. Les données ici recueillies permettent de conclure que le programme CAUSE a été hautement apprécié lors des deux applications successives. Un bref rappel des données suit.

Le programme CAUSE a reçu une très haute cote d'appréciation de la part des élèves et de l'enseignante. La majorité des activités ont été grandement appréciées. Les commentaires des élèves permettent de souligner qu'ils ont surtout apprécié les activités de performance (p. ex. : jeux de rôles, *raps*, saynètes), de même que celles qui proposaient des réalisations concrètes (p. ex., fabrication d'un jeu, simulation d'achats en classe). En bref, ils ont apprécié les activités dans lesquelles une implication active était demandée. L'enseignante, pour sa part, rapporte avoir particulièrement apprécié le caractère éducatif, mais également divertissant du programme. Selon elle, les activités de CAUSE sont riches, diversifiées et dans certains cas novatrices. L'intérêt et l'enthousiasme manifestés par les élèves par rapport au programme est un autre élément qui fut apporté à l'appui de son appréciation.

Les participants évaluent également très positivement plusieurs des mises en situation pédagogique du programme. Les mises en situation préférées à la fois des élèves et de l'enseignante sont les jeux de rôles / simulations, les *raps*, les affiches avec images à coller, le jeu-questionnaire et les vidéos. Les élèves ajoutent à cette liste les productions et les performances. Pour sa part, l'enseignante cote aussi très positivement les chansons à écouter, la recherche d'informations et l'analyse de la publicité. Fait intéressant à signaler, dans plusieurs cas, les évaluations des élèves

et de l'enseignante concordent. Certaines mises en situation pédagogique sont légèrement moins appréciées (bien que les cotes attribuées soient tout de même relativement élevées). Quelques critiques ont, en effet, été formulées relativement à la longueur de ces activités et à l'ennui provoqué (p. ex., l'activité de transmission orale d'informations par le conférencier, certaines discussions de groupe ou encore certaines fiches pédagogiques). La recherche d'informations, la lecture ou encore l'écriture de textes n'ont pas été hautement appréciées par tous les élèves. Mais, comme le signale l'enseignante, ces activités ou mises en situation légèrement moins appréciées ne doivent pas pour autant être retirées du programme; aucune n'a été rejetée par la majorité des élèves et puis l'enseignante juge qu'elles favorisent malgré tout divers types d'apprentissages. Il est normal qu'une hiérarchie des préférences soit observée lorsqu'une palette variée d'activités ou de mises en situation pédagogique est proposée, comme ce fut le cas ici.

L'appréciation du programme étant, tout compte fait, globalement très positive, il importe alors de répondre à la question suivante.

Quels éléments peuvent expliquer le haut taux d'appréciation du programme CAUSE?

Plusieurs éléments peuvent, selon nous et selon les écrits consultés, expliquer la forte appréciation du programme CAUSE. Quatre éléments nous ont semblé particulièrement intéressants.

a) Le programme aborde des thèmes signifiants et pertinents pour les jeunes

Lorsque questionnés sur ce qu'ils ont aimé du programme, les jeunes mentionnent, entre autres, avoir apprécié apprendre sur chacun des trois thèmes (environnement, droits humains et consommation responsable). Ils trouvent important d'être informés sur de tels sujets. L'enseignante, pour sa part, souligne très clairement l'importance d'éduquer les jeunes de 10 à 12 ans sur chacun des thèmes retenus. De plus, ces thèmes s'arrimaient bien à ses objectifs d'enseignement, venant enrichir et

compléter les éléments déjà couverts par ses propres enseignements. Enfin, ils s'inscrivent particulièrement bien dans le projet éducatif de l'école axé sur les valeurs des ÉVB.

Il est clair que, lors de l'élaboration du programme CAUSE, nous avons tenu compte des intérêts et des préoccupations des jeunes tels que rapportés dans les écrits consultés (voir sect. 1.1.2) et tels que précisés par les informateurs clés rencontrés, dont l'enseignante participante. Nous avons aussi pris soin d'inscrire ces thématiques dans des contextes connus et signifiants pour les jeunes (p. ex., activités faisant appel au *rap*, reliées au soccer, ou encore partant des chansons des Cowboys Fringants). D'autres auteurs que ceux initialement consultés confirment en quelque sorte *a posteriori* la pertinence de notre démarche. Par exemple, il est clair selon Viau (2000) que pour qu'une activité d'apprentissage suscite la motivation chez l'apprenant, elle doit être signifiante pour l'élève, c'est-à-dire correspondre à ses intérêts et répondre à ses préoccupations. De plus, comme le souligne Lussier-Desrochers (2005), les thèmes abordés gagnent toujours à être présentés dans des contextes reliés à la réalité des élèves, à leur réalité proximale (intérêts personnels et milieux de vie spécifiques) ou à leur réalité distale (liens avec des enjeux contemporains de société). Le programme CAUSE respecte ces recommandations et ce fut, selon nous, un atout de taille dans le haut taux de satisfaction observé.

b) Le programme propose une grande variété d'activités et de mises en situation pédagogique

Les élèves, tout comme l'enseignante, ont souligné avoir apprécié la diversité des activités et des approches pédagogiques. En réponse à une question sur les mises en situation, l'enseignante répond que ce qui lui a particulièrement plu est leur variété. Selon elle, une telle variété pique la curiosité des jeunes et les stimule. Ainsi, l'enseignante n'hésite pas à suggérer le maintien des activités légèrement moins populaires afin de préserver cette variété et, conséquemment, favoriser divers apprentissages.

Selon Viau (2000), les tâches variées motivent les élèves. La variété brise la monotonie, elle surprend et intrigue, elle sollicite des habiletés d'analyse et de résolution variées et permet, par conséquent, l'exercice d'une grande diversité d'habiletés et de compétences. Viau n'est évidemment pas le seul auteur à promouvoir l'offre de tâches variées dans un programme dédié à des élèves du primaire. Les auteurs cités dans la section 2.1.3.1 de notre méthodologie font des recommandations analogues (CSE, 1993 *in* Legendre, 2001; Gardner, 1991; Goupil et Lusignan, 1993; Lemerise, 1998; Lemerise et Lopes, 2003; Lusignan, 2001). Viau (2000) précise par ailleurs que la motivation des élèves est liée à l'offre d'activités d'apprentissage diversifiées, mais néanmoins intégrées les unes aux autres; la diversité dans une certaine continuité. Il est en effet important, selon cet auteur, que les activités s'inscrivent dans une séquence logique, et ce, afin que l'élève puisse percevoir les liens d'une activité à l'autre. En proposant une brochette variée d'activités, en prenant soin de rappeler l'activité précédente en début de chaque nouvelle activité, le programme CAUSE tend à respecter ces deux conditions gagnantes énoncées par Viau. Des approches variées ont aussi l'avantage de permettre à un plus grand nombre de jeunes d'apprendre selon leurs forces respectives (CSE, 1993 *in* Legendre, 2001).

c) Le programme permet aux élèves de s'engager activement sur le plan cognitif

Comme peuvent en témoigner les préférences rapportées par les élèves et l'enseignante, on apprécie davantage les activités où une implication active et créative est demandée. Les jeunes ont en effet particulièrement aimé les situations où ils étaient actifs, c'est-à-dire celles où ils participaient en travaillant, par exemple, sur une création ou une performance. Ils ont moins aimé les situations où ils étaient passifs, c'est-à-dire de simples récepteurs d'informations transmises oralement ou par écrit.

Dès le point de départ, le programme CAUSE souhaitait s'associer à un paradigme d'apprentissage et donc offrir des situations pédagogiques centrées sur l'apprenant,

des situations susceptibles de l'engager activement dans la construction de ses apprentissages. Un tel choix s'appuie en grande partie sur certaines grandes recommandations de la psychologie cognitive où, à la base, seul l'apprenant est reconnu capable et responsable de la construction de ses connaissances (Donovan, Bransford et Pellegrino, 1999; Gardner, 1991 ; Tardif, 1997). Notre rôle lors de l'élaboration du programme a donc été de chercher à placer les élèves dans des situations où ils seraient actifs sur le plan cognitif.

Selon Viau (2000), les activités susceptibles de déclencher l'utilisation de différents processus cognitifs sont généralement motivantes pour les élèves, ceux-ci étant alors sollicités à choisir des stratégies de résolution de problèmes, à les mettre à l'essai, à faire des liens avec des notions déjà acquises, à réorganiser l'information, à reformuler leurs connaissances, etc.

d) Le programme offre des activités authentiques (concrètes, réelles)

Les données colligées permettent de constater que plusieurs des préférences rapportées concernent des mises en situation proposant des réalisations concrètes (p. ex., un *rap* à présenter en classe et à mettre sur un site Internet; une simulation d'achats; la mise sur pied d'un système de réutilisation de papier en classe).

La sélection d'activités menant à des réalisations concrètes fut un choix conscient adopté lors de l'élaboration du programme CAUSE. Les tâches qui ont des résultats tangibles et qui ressemblent à ce qu'on peut faire dans la « vraie vie » augmentent la motivation des élèves, ceux-ci réalisant ainsi leur utilité (Tardif, 1997; Viau, 2000). Viau (2000) qualifie ce type d'activités « d'authentiques ».

En bref, les données recueillies confirment l'appréciation et la pertinence du programme CAUSE par les participants. Une étape subséquente à l'évaluation de la fidélité d'application est souvent celle où l'on tente de préciser dans quelle mesure le programme appliqué est susceptible d'avoir des retombées positives en matière d'apprentissages.

4.1.3. Progrès perçus

Dans le cadre d'une évaluation de mise en œuvre, la mesure des progrès rapportés par les participants suite au programme n'a évidemment pas le même poids que les résultats issus d'une évaluation d'impacts plus rigoureuse et plus systématique. Les résultats-indicateurs issus d'une évaluation de mise en œuvre ont tout de même une grande importance puisque, lorsque positifs, ils laissent présager des apprentissages et permettent d'identifier des domaines dans lesquels il est réaliste d'espérer des progrès lors d'une future évaluation d'impacts (Chen, 2005).

Dans la présente évaluation de mise en œuvre, trois outils (le questionnaire pré-post, quelques questions de l'entrevue et la grille des compétences) permettaient de prendre le pouls en matière d'apprentissages chez les élèves. Le questionnaire pré-post est sans contredit l'outil qui nous a permis de recueillir le plus grand nombre de données pertinentes. En effet, grâce à celui-ci, des données concernant les connaissances, les attitudes et les comportements avant et après le programme ont pu être colligées. Les quelques questions de l'entrevue se rapportant aux apprentissages sont venues confirmer les progrès rapportés dans le questionnaire pré-post (données quantitatives), tout en les enrichissant de réponses élaborées et de quelques exemples de transferts des apprentissages. La grille d'évaluation des compétences transversales, pour sa part, ne ciblait pas directement les progrès chez les élèves en matière de compétences; elle se limitait plutôt à une analyse des compétences susceptibles d'être exercées dans le cadre de chaque activité. Aucune donnée de progrès n'a donc été fournie par le biais de cet outil. Les données issues de cette grille, si exploratoires soient-elles, méritent néanmoins d'être brièvement discutées ici. Nous discuterons donc, dans un premier temps, les résultats obtenus par le biais du questionnaire pré-post et de l'entrevue, puis dans un deuxième temps ceux obtenus en lien avec la grille de compétences. Une synthèse des résultats précède chaque fois leur discussion.

4.1.3.1 Synthèse des progrès rapportés par le biais du questionnaire pré-post et de l'entrevue

Des progrès ont été rapportés en matière de connaissances, d'attitudes et de comportements, et ce, pour chacun des trois thèmes abordés. Selon les données du questionnaire pré-post, les plus grands progrès sont observés dans le domaine des connaissances (on rapporte en connaître davantage à 92 % des items), suivi des attitudes (à 31 %) et des comportements (à 18 %).

Connaissances. Suite au programme, les jeunes rapportent en savoir plus sur l'environnement, les droits humains et la consommation responsable ainsi que sur plusieurs de leurs sous-thèmes associés. Lors de l'entrevue, l'enseignante confirme que ses élèves ont beaucoup appris et que le programme CAUSE est une excellente façon de les conscientiser aux dits enjeux. Un élément intéressant à signaler est que, lors des entrevues postprogramme, les élèves parviennent à faire certains liens entre différents apprentissages (p. ex., ils comprennent mieux la nécessité des 3R étant donné la surproduction de déchets; ils saisissent que le recyclage peut contribuer à ce que moins d'arbres soient coupés; ils lient le lixiviat qui se forme dans les dépotoirs à la pollution du sol et de l'eau).

Attitudes. En ce qui concerne les attitudes, l'enseignante mentionne que les jeunes sont désormais globalement plus conscients et plus respectueux de leur environnement. Les jeunes eux, rapportent certains changements d'attitudes en lien avec l'un et l'autre des trois thèmes. On valorise maintenant chacun de ces trois thèmes, on juge important que chaque individu fasse sa part et on reconnaît l'importance individuelle et collective des petits gestes. On insiste sur l'importance d'être informés, et cela, autant pour les jeunes que pour les adultes. Enfin, les élèves se révèlent plus conscients de l'influence de certains facteurs sur leurs comportements (p. ex., médias sur leur consommation). Ils réalisent davantage l'impact positif ou négatif de leurs choix (surtout de consommation) et se déclarent plus en mesure de tenir compte de certains critères humains et environnementaux

dans leurs choix futurs de consommation. Ils affirment enfin avoir le sentiment de pouvoir changer les choses, et ce, pour chacun des trois thèmes.

Comportements. En matière de comportements, les progrès rapportés sont plus humbles. Certains comportements ont été nouvellement acquis alors que d'autres ont plutôt été renforcés. Ces comportements sont tantôt pratiqués à la maison, tantôt à l'école. Ils se rapportent à des gestes que les jeunes posent eux-mêmes (p. ex., moins gaspiller de papier) ou à des suggestions et demandes qu'ils font à leurs parents lorsque l'action est plutôt du ressort de ces derniers (p. ex., proposer à leurs parents d'acheter du chocolat ou du café équitable).

4.3.1.2 Discussion des progrès rapportés par le biais du questionnaire pré-post et de l'entrevue

La discussion des résultats relatifs aux progrès perçus s'organise essentiellement autour de deux questions : 1) Pourquoi observe-t-on plus de progrès sur le plan des connaissances que sur le plan des attitudes et des comportements?; et 2) Quels éléments peuvent expliquer les progrès rapportés ?

1) Pourquoi observe-t-on plus de progrès sur le plan des connaissances que sur le plan des attitudes et des comportements?

Il convient d'abord de rappeler que plusieurs études observent des différences semblables dans les taux d'acquisition de nouvelles connaissances, attitudes et comportements. À titre d'exemple, cette récente étude de six cas de programmes d'ERE appliqués dans des écoles primaires et secondaires australiennes (Ballantyne, Fien et Packer, 2000). Les données rapportées indiquent que 95 % des élèves signalent avoir fait des apprentissages. Parmi les résultats spécifiques, on note, entre autres données, que 72 % des élèves déclarent avoir appris de nouveaux faits,

de nouvelles connaissances; 35 % rapportent avoir développé de nouvelles attitudes envers des enjeux environnementaux; 32 % disent avoir appris de nouveaux comportements; et 18 % disent avoir amélioré leurs habiletés à observer et à faire le suivi de problèmes environnementaux.

En réponse à la question posée plus haut, on peut certainement évoquer des explications d'ordre pratique, d'ordre théorique, mais également d'ordre social.

Au chapitre des explications d'ordre pratique, la facture même du programme CAUSE et le niveau relativement bas de connaissances initiales des élèves sur les thèmes abordés ont probablement favorisé l'acquisition d'un grand nombre de nouvelles connaissances. D'une part, il est vrai qu'une grande partie du programme CAUSE est axée sur la diffusion de contenus en lien avec chacune des grandes thématiques (information sur des faits et des phénomènes, exercices d'analyse ou encore création de liens entre les connaissances, etc.) favorisant ainsi l'acquisition et la consolidation des connaissances. D'autre part, les connaissances déjà acquises chez les jeunes sur l'une ou l'autre de ces questions étaient soit très minimales ou encore très peu organisées. Ces deux phénomènes expliquent, en grande partie, les progrès rapportés en matière de connaissances. Quant au changement d'attitudes, c'était là aussi un des objectifs de la plupart des activités, mais de façon réaliste, il s'agit d'un processus nécessitant plus de temps qu'un changement de connaissances. Quant aux comportements, différentes activités proposaient des comportements qu'il est possible de faire, mais dans les faits, peu de gestes étaient concrètement posés en classe⁴³. Comme le suggèrent certains auteurs (Lister, 1984; Reardon, 1988; tous deux cités *in* Yamasaki, 2002), il est important de mettre en pratique les savoirs acquis. Puis, tout comme les attitudes, les changements de comportements requièrent plus de temps.

⁴³ Ceci en raison d'une méconnaissance de ce qu'il aurait été possible de mettre en œuvre dans cette classe ou dans cette école. Le développement du programme s'est donc fait avec peu de risques à ce niveau.

Des raisons théoriques peuvent également être évoquées pour expliquer les progrès moindres dans le domaine des attitudes et des comportements. D'une part, même si on reconnaît le rôle potentiel des connaissances dans le processus de modification des attitudes et des comportements, on reconnaît également que cette influence n'est pas toujours suffisante (Ajzen et Fishbein, 1980 ainsi que Petty et Cacioppo, 1986, tous deux cités *in* Girandola et Joule, 2007; Joule, 2005; Lewin, s.d. *in* Joule et Beauvois, 2006). Bref, l'idée que des changements d'attitudes et de comportements surviennent suite à la transmission de connaissances est un peu trop simpliste. Si l'on souhaite aussi modifier les attitudes et les comportements, il apparaît nécessaire que des moyens spécifiques soient inclus à cet effet dans le programme. La lecture récente de Girandola et Joule (2007), de Joule et Beauvois (2006) et de Sauvé et Villemagne (2003) nous a permis de jeter une lumière nouvelle sur la grande complexité des liens existant entre connaissances, attitudes et comportements. Les théories exposées par ces auteurs aident à expliquer les différences observées dans les progrès rapportés. Il est donc clair que, lors d'une future évaluation d'impacts du programme CAUSE, des nuances devront être apportées à la définition du concept « attitude » (le distinguant mieux de concepts connexes tels que croyances, perceptions ou intentions d'agir). En outre, un réel engagement des élèves serait à promouvoir selon les recommandations de certains auteurs (Girandola et Joule, 2007; Joule, 2005; Joule et Beauvois, 2006). Ces auteurs encouragent, par exemple, les engagements publics puisqu'ils augmentent la probabilité qu'un individu respecte sa parole et applique le comportement en question. S'engager signifie ainsi prendre soi-même la décision d'agir, pour des raisons internes, ce qui est fort différent du rôle de simple récepteur d'informations ou d'actions proposées. Les écrits sur la communication engageante ou encore sur la communication pour le changement de comportements (CCC) seraient en définitive à consulter si l'on souhaite vraiment observer des changements comportementaux significatifs.

Enfin, des raisons d'ordre social peuvent également expliquer nos résultats. Le contexte social global dans lequel baignent actuellement les jeunes peut partiellement expliquer une certaine « lenteur » à modifier leurs attitudes et leurs

comportements. En effet, à l'heure de l'encerclement publicitaire et des sollicitations à consommer venant de toutes parts, les jeunes se retrouvent au centre de messages contradictoires (voir sect. 1.1.2.3). Un ou quelques programmes de citoyenneté responsable sont de bien petites gouttes d'eau dans l'océan de la société de consommation actuelle, et beaucoup de démarches de conscientisation doivent encore être entreprises afin de changer les mentalités et les comportements. En outre, même lorsqu'un consommateur décide de faire des choix de consommation plus écologiques ou équitables, il se retrouve parfois devant le problème de « non-choix » (Klein, 2000), c'est-à-dire qu'il peut arriver que ces produits ne soient pas disponibles dans les commerces fréquentés (p. ex., une épicerie qui ne vend aucun chocolat équitable). Aussi, il faut être conscient que, même si en général des actions à la portée des jeunes sont ciblées, certains choix reviennent surtout à leurs parents (p. ex., décider de faire du compostage, acheter des produits équitables, diminuer l'usage de la voiture). Comme l'ont mentionné certains jeunes, dans certains cas c'est plutôt aux adultes et aux gouvernements que revient le devoir et le pouvoir d'agir.

2) Quels éléments peuvent expliquer les progrès rapportés ?

Quelques éléments peuvent expliquer les progrès sur le plan des apprentissages (soient-ils des connaissances, des attitudes ou des comportements). Trois éléments se sont avérés, à notre avis, particulièrement porteurs d'apprentissages.

a) Les élèves ont été actifs sur le plan cognitif

L'engagement cognitif proposé dans le cadre des activités du programme CAUSE, expliquerait, du moins partiellement, les progrès rapportés. Selon les spécialistes de la psychologie cognitive (Bruner, 1986, 1990; Pépin, 1994 in Elharrar, 2006; Resnick et Resnick, 1992; Tardif, 1997 pour n'en nommer que quelques-uns), les expériences concrètes, pertinentes et bien planifiées aident grandement les apprenants à s'impliquer activement, c'est-à-dire à mettre en branle toute une série

de processus cognitifs (assimilation de nouvelles informations, création de nouveaux liens, résolution de problèmes, analyse critique, etc.) favorisant l'acquisition de nouvelles connaissances. Plus intéressant encore, cet engagement cognitif favoriserait une compréhension authentique des phénomènes abordés. Cette compréhension authentique se traduit d'ailleurs souvent par le transfert des connaissances nouvellement acquises dans d'autres contextes, comme cela a été observé ici à quelques occasions (certains élèves ayant transféré leurs nouvelles connaissances dans des contextes scolaires spécifiques mais aussi dans leur contexte familial et social). Ces données vont dans le sens de certains écrits sur l'influence intergénérationnelle, où il est démontré que les connaissances ou habiletés apprises à l'école sont parfois transférées au domicile et donc auprès des parents (Ballantyne, Connell et Fien, 1998; Ballantyne, Fien et Packer, 2000).

b) Le programme amène les jeunes à faire certaines prises de conscience

Tel que déjà rappelé dans une section précédente de la discussion (voir sect. 4.1.2), les thèmes et sous-thèmes abordés dans le cadre du programme correspondent à des intérêts et préoccupations des jeunes, et ont des résonances dans leurs milieux de vie. À titre d'exemples : plusieurs jeunes ont déjà été exposés à certains refrains de chanteurs ou de groupes engagés; certains ont vu ou entendu parler de documentaires ou d'émissions de télévision portant sur différents problèmes qui affectent la planète; eux-mêmes peuvent avoir été confrontés à des situations d'injustice ou de non-respect de leurs droits; etc. Certes, leurs connaissances sont généralement diffuses, mais le terrain est néanmoins fertile. Les activités du programme qui reprenaient certains de ces thèmes en y mettant des images concrètes ont certainement activé le processus de prise de conscience. Rares sont les jeunes qui, une fois informés sur des questions telles que la destruction de l'environnement ou le non-respect des droits des enfants, demeurent insensibles. Cela entraîne souvent des prises de conscience qui se traduisent, chez certains, par de petits effets sur le plan des connaissances, des attitudes et des comportements. Les nombreuses discussions où les jeunes ont eu à exprimer leurs opinions et ont pu entendre celles de leurs pairs ont aussi amené certaines prises de conscience,

tel que l'ont formulé certains jeunes. Cela correspond à ce que mentionne Elharrar (2006), affirmant que c'est en grande partie via le dialogue et en réalisant les perspectives d'autrui que l'apprenant devient plus connaissant et empathique.

c) L'engagement et la responsabilisation (*empowerment*) des jeunes

Le programme CAUSE visait aussi une certaine responsabilisation des jeunes. L'importance donnée au rôle de chaque citoyen, jeunes et moins jeunes, au poids réel des petits gestes lorsque mis tous ensemble et au « j'y crois donc je dois agir » sont autant d'éléments qui, selon nous, ont aidé les jeunes à bien ancrer leurs nouvelles connaissances, et, dans des cas plus rares, à modifier quelques attitudes et comportements. Les jeunes de cet âge, entrant dans l'adolescence, sont sensibles à la responsabilisation et à ce que certains auteurs appellent l'*empowerment*. Déjà dans les années 70, on soulignait l'importance de cette dimension dans le développement de l'individu et de son implication dans son milieu (Bronfenbrenner, 1979; Rappaport, 1977; Zimmerman, 1986; tous *in* Rappaport, 1987). Semblablement, Joule (2005) préconise une pédagogie dite de l'engagement dans le but de responsabiliser les jeunes. Boutet (2005), pour sa part, souligne l'intérêt de développer chez les jeunes le sentiment de pouvoir agir.

4.1.3.3 Synthèse des données issues de la grille de compétences et discussion de leur pertinence pour une future mesure des compétences développées par les élèves

La grille de compétences transversales complétée par la chercheuse et l'enseignante a permis d'identifier les grandes compétences susceptibles d'être exercées lors de la réalisation de chacune des activités du programme CAUSE. Deux compétences se révèlent très fréquemment sollicitées : *Communiquer de façon appropriée* et *Structurer son identité*. Les compétences *Exercer son jugement critique*, *Coopérer* et *Exploiter l'information* sont également assez fréquemment sollicitées. Dans près de la moitié des activités, les jeunes sont appelés à se donner

des méthodes de travail efficaces. Enfin, dans environ le quart des activités du programme, il est attendu qu'ils résolvent des problèmes ou qu'ils apprennent à exploiter les technologies de l'information et de la communication.

En règle générale, plus une activité est complexe, plus elle sollicitera un grand nombre de compétences. Deux activités du programme se sont révélées complexes (entre 7 et 9 compétences sous-jacentes); quatorze sont jugées de complexité moyenne (entre 4 et 6 compétences) et seules deux activités se qualifient de peu complexes (moins de 4 compétences sollicitées).

Tel que mentionné plus haut, ces données ne sont qu'indicatives des compétences qui pourraient être exercées et développées dans le cadre du programme. Notre outil, encore exploratoire, ne permettait pas de prendre la mesure des progrès des élèves en matière de compétences transversales, et tel n'était pas notre but. Notre objectif initial était plutôt de s'assurer d'inclure dans le programme CAUSE des activités qui feraient appel à une gamme variée de compétences. Les données recueillies laissent présager que cela fut accompli. Plusieurs spécialistes en psychologie cognitive ont maintes fois souligné l'importance de l'exercice de ces compétences transversales afin de favoriser une compréhension authentique et une rétention durable des contenus proposés aux jeunes (de Vecchi et Giordan, 1989; Pogrow, 1994; Tardif, 1997; pour n'en mentionner que quelques-uns). Maintenant que l'analyse des compétences sollicitées par CAUSE est chose faite, le travail d'élaboration d'outils susceptibles d'identifier les gains postprogramme des élèves dans la maîtrise de ces compétences peut être amorcé.

4.2 Apports et limites de la recherche

Dans un premier temps, les apports de la recherche sont mentionnés, puis, dans un second temps, les limites qu'elle comporte sont précisées.

4.2.1 Apports de la recherche

Deux grands apports méritent, selon nous, d'être mentionnés : le développement d'un programme éducatif pertinent et original, puis l'élaboration d'outils d'évaluation faciles d'application et riches en informations sur les conceptions et apprentissages des élèves.

4.2.1.1 Développement d'un programme pertinent et original

Un premier apport de la présente recherche est d'avoir développé un programme éducatif rejoignant d'importantes thématiques environnementales et sociales, mais encore relativement peu abordées auprès des jeunes du primaire.

Tel que souligné dans le premier chapitre, l'éducation citoyenne est désormais un incontournable, et bien que quelques programmes soient déjà en application dans certains établissements scolaires, il y a encore beaucoup à faire pour couvrir tout le champ conceptuel relié ou encore pour rejoindre tous les élèves concernés. Le programme CAUSE est nettement un apport intéressant à la formation des jeunes dans ce domaine parce qu'il touche à la fois aux domaines cognitif et affectif en visant le changement de connaissances, d'attitudes et de comportements. Il est important de considérer tous ces éléments à la fois, et même davantage. Selon Boutet (2005), une citoyenneté environnementale responsable passe par une sensibilité au milieu naturel, ainsi que par :

l'appropriation de connaissances nécessaires pour être en mesure de poser des enjeux environnementaux dans toute leur complexité; le développement d'une pensée critique pour révéler les dimensions sociopolitiques et éthiques de ces enjeux afin de les remettre en relation avec les intérêts des groupes humains impliqués; le développement d'un sentiment de pouvoir agir (*empowerment*); le développement des habiletés liées à la participation démocratique essentielles à la prise en charge par les communautés locales de leur destin environnemental. (p. 271)

Or, le programme CAUSE, tout en n'abordant que trois thématiques, et en exploitant chacune de façon bien partielle, favorise tout de même : 1) l'acquisition de connaissances en lien avec des enjeux sociaux de l'heure; 2) le développement d'un esprit critique; et 3) une sensibilisation au pouvoir d'agir de chacun, même des jeunes. À ce titre, CAUSE constitue un apport intéressant à la conscientisation des jeunes.

Un autre apport intéressant du programme CAUSE est qu'il aborde chaque thème séparément afin d'en souligner l'importance en soi, pour ensuite identifier progressivement les liens entre les trois thèmes. Les approches pédagogiques variées et les éléments culturels de la vie des jeunes qu'il intègre sont d'autres points forts du programme. L'apport du présent programme est d'autant plus intéressant qu'il a été démontré qu'il est applicable, apprécié et porteur de progrès potentiels riches et variés.

4.2.1.2 Développement d'outils d'évaluation ou de suivi

Comme mentionné dans le chapitre I (*voir* sect. 1.3.2.3), certains programmes éducatifs existent déjà pour sensibiliser et conscientiser les jeunes aux questions générales de citoyenneté ou encore à celles plus spécifiques d'environnement, de droits humains ou de consommation responsable. Ces programmes ne sont toutefois pas légion et, en règle générale, ils sont rarement accompagnés d'outils d'évaluation permettant de faire le suivi des perceptions et des apprentissages des jeunes. Dans la présente recherche, nous avons développé de tels outils et avons en quelque sorte intégré leur passation à l'application même du programme.

Les différents outils ici développés se sont démontrés faciles d'application et riches en informations associées. Certains de ces outils pourraient être utilisés, en tout ou en partie selon les objectifs, par les enseignants désireux d'appliquer le programme CAUSE dans leur classe. Ils pourraient aussi servir de modèle pour le

développement d'autres outils plus adaptés aux besoins spécifiques et ponctuels de chaque enseignant.

4.2.2 Limites de la recherche

La présente recherche est complexe, mais néanmoins de portée limitée. Les objectifs n'étaient ni minces, ni banals (développer, appliquer et procéder à une évaluation de mise en œuvre d'un programme éducatif). La réalisation de tels objectifs dans le cadre d'une recherche doctorale oblige nécessairement à faire certains choix et à s'imposer certaines limites. Un regard critique sur les choix faits nous a amenées à réfléchir sur les limites du présent travail, mais aussi sur des choix alternatifs qui auraient pu être faits sans nécessairement augmenter la complexité de ce travail. Quelques limites seront donc ici formulées, premièrement en lien avec le programme développé et ses modalités d'application, puis deuxièmement en lien avec l'évaluation de mise en œuvre et ses outils d'évaluation.

4.2.2.1 Limites en lien avec le programme élaboré et les modalités retenues pour son application

Un programme trop « ressourciste » d'un point de vue d'ERE

Une critique pouvant être adressée au programme CAUSE est que, d'un point de vue de l'éducation relative à l'environnement, il peut être perçu comme s'inscrivant trop dans le courant « ressourciste », c'est-à-dire celui où l'environnement est représenté comme n'existant qu'en tant que ressource pour servir l'Homme (Sauvé, 2000 in Sauvé, 2006). Il est clair que les sous-thèmes des modules *Environnement* et *Droits humains* sont passés au filtre du troisième thème *Consommation responsable*, mais cela était un choix conscient à la base. Le programme CAUSE se voulait une approche centrée sur les solutions et, en l'occurrence, une façon de diminuer les impacts négatifs sur l'environnement et sur les droits humains par une consommation plus responsable. Il existe évidemment maintes autres solutions à

ces problèmes, mais le thème de la consommation responsable a été retenu entre autres raisons parce qu'il s'agit d'un moyen d'action qui est quotidien et accessible à un plus grand nombre de gens. Tous ne s'impliqueraient pas nécessairement dans des projets environnementaux ou sociaux, mais tous consomment; il s'agit donc d'un moyen d'action plus « universel ». Notre souhait est évidemment qu'une grande variété de projets davantage centrés sur les valeurs environnementales et sociales au sens large du terme soient développés et offerts aux élèves. Nous estimons néanmoins que notre choix de viser l'éducation à la consommation pour « faire avec » la société de consommation actuelle dans laquelle baignent les jeunes était réaliste et pertinent, même si certains sacrifices au niveau des thèmes explorés ont malheureusement dû être faits.

Des modalités d'application du programme un peu limitées

Il fut initialement décidé d'appliquer le programme CAUSE auprès de deux groupes classes. Il aurait certes été préférable de l'appliquer auprès d'un plus grand nombre d'élèves (p. ex. 4 groupes), non seulement pour avoir un nombre plus élevé de participants, mais aussi et surtout pour avoir une plus grande variété de milieux participants. Ainsi, la participation de la même enseignante durant deux années consécutives, bien que présentant de nombreux avantages, présente aussi certaines limites, en l'occurrence celles de n'avoir travaillé qu'avec une seule enseignante et de n'avoir appliqué le programme que dans un seul milieu scolaire. Il aurait par exemple été intéressant d'appliquer le programme dans d'autres écoles n'étant pas des Établissements verts Brundtland afin de pouvoir comparer⁴⁴.

⁴⁴ Toutefois, comme il l'a été mentionné, les élèves de la classe (en ÉVB) ayant reçu notre programme connaissaient relativement peu de choses sur les thèmes ici abordés.

4.2.2.2 Limites en lien avec l'évaluation de mise en œuvre

Les limites en lien avec la phase de l'évaluation de mise en œuvre concernent surtout la nature des outils utilisés. Bien que nos outils aient été soumis à des experts pour validation qualitative puis retouchés à la lumière des commentaires formulés, certaines limites ou imperfections ont malgré tout pu être observées lors de la passation ou encore lors de l'analyse des résultats. Ces limites concernent surtout le questionnaire pré-post. Puis, une autre limite est liée au fait que l'évaluation a été menée par la même personne qui animait le programme CAUSE. Ceci ayant pu amener certains biais tant de la part de la chercheuse que des participants.

Une formulation malhabile de certaines questions du questionnaire pré-post

Dans le but de contrôler la cohérence des réponses des élèves, nous avons introduit dans cet outil d'évaluation des questions formulées « à la positive » (p. ex. : « Les arbres, je trouve que c'est précieux, je dois donc aider à les protéger. ») et d'autres « à la négative » (p. ex. : « Le réchauffement de la planète ce n'est pas tellement grave »). À l'occasion, certaines formulations négatives se sont avérées difficiles à comprendre pour les élèves, de sorte qu'ils ne savaient plus vraiment à quoi leur accord ou leur désaccord se rapportait. Les questions négatives auraient dû être formulées de façon plus claire et en s'assurant par exemple que le « double négatif » n'introduise pas trop de confusion (p. ex. : « De l'eau il y en a beaucoup et c'est gratuit, donc on n'a pas besoin de faire attention à ne pas la gaspiller »).

Une définition plus fine et plus précise du concept « attitude »

Tel que déjà mentionné lors de la présentation du questionnaire pré-post, la section sur les attitudes regroupait sous le seul vocable « attitude » une série de concepts voisins, mais subtilement distincts les uns des autres (p. ex. croyances, perceptions, opinions, valeurs). Une façon aussi large et imprécise de définir les attitudes a rendu difficile l'interprétation des résultats. Nos questions sur les attitudes et leurs formulations ont été plus inspirées « d'attitudes » répertoriées dans les écrits reliés

aux questions environnementales et sociales, sans que l'on vérifie auprès des spécialistes en méthodologie de mesure des attitudes la complexité de ce concept. La conclusion est claire : dans le cadre d'une future évaluation d'impacts du programme CAUSE, il conviendrait de revoir la façon de définir et de mesurer les attitudes et de mieux s'inspirer pour ce faire des écrits en évaluation des attitudes.

Objectif de changement de comportements à redéfinir et à mieux mesurer

Au moins deux petits problèmes ont été décelés dans le cadre de la présente recherche en lien avec notre objectif de mesure des changements de comportements des jeunes. Un de ces problèmes est lié au contenu même du programme CAUSE, le second à l'outil de mesure utilisé pour déceler les changements de comportement.

Tout compte fait, les activités du programme offrent relativement peu d'occasions d'exercer des comportements favorables à l'environnement, au respect des droits humains ou en accord avec une consommation responsable. On propose certes des informations, des analyses, des simulations, des résolutions de problèmes et même des appels à modifier des comportements, mais rarement offre-t-on aux jeunes la possibilité de réellement mettre en application ces comportements. La probabilité alors que le programme entraîne des modifications par la seule force des nouvelles connaissances ou attitudes est mince et peu réaliste. Si l'on souhaite des modifications importantes (perceptibles et mesurables) des comportements, il conviendrait d'introduire dans le programme CAUSE un plus grand nombre d'activités étroitement reliées à un tel objectif.

D'autre part, la façon de mesurer les comportements pourrait être revue et améliorée. Tout comme pour les attitudes, notre sélection d'items pour la mesure des comportements a surtout été influencée par les écrits reliés à nos thématiques, plutôt que par ceux axés sur les outils à développer pour la mesure d'un tel item. Enfin, les réponses fournies par les élèves dans le cadre des entrevues nous ont permis de réaliser certaines questions pertinentes qui auraient pu être posées. À

titre d'exemples, les jeunes rapportent en entrevue certains changements de comportements de consommation spécifiques ou de sensibilisation de leur entourage non investigués par le questionnaire pré-post.

Biais possibles dans l'évaluation dû au double rôle de la chercheuse

Une autre limite de la recherche est que la chercheuse était aussi l'animatrice des activités. Elle avait donc à la fois le rôle de mettre en œuvre le programme et celui de l'évaluer. Ceci amène possiblement certains biais. Du côté de la chercheuse, être plus réceptive aux commentaires positifs ou confirmant ses points de vue est une réalité qui aurait pu teinter l'évaluation, bien qu'elle y ait porté une attention particulière. Du côté des élèves et de l'enseignante, il se pourrait aussi que plus de commentaires positifs que négatifs aient été émis. Une certaine désirabilité sociale a donc aussi pu teinter l'évaluation.

4.3 Recommandations

À la lumière de l'expérience acquise tout au cours de la réalisation de cette recherche (écrits consultés, résultats obtenus, réflexion critique sur les besoins et les méthodologies etc.), huit recommandations, jugées réalistes, sont ici formulées. Ces recommandations se divisent essentiellement en deux catégories : une première se rapportant aux applications futures du programme CAUSE et une seconde concernant les recherches subséquentes à réaliser dans le domaine.

4.3.1 Recommandations en lien avec les futures applications du programme CAUSE

Recommandation 1 : Peaufiner le programme

Les données recueillies montrent que le programme CAUSE mérite d'être appliqué auprès d'autres groupes d'élèves moyennant quelques petites améliorations, telles que :

- Modifier et enrichir les activités les moins appréciées (p. ex., mieux encadrer les conférenciers; proposer l'utilisation des fiches pédagogiques dans un contexte plus authentique).
- Ajouter quelques activités axées sur un réel engagement et la mise en pratique de comportements souhaités (p. ex., activités d'engagement public [tel que suggéré par Joule et Beauvois, 2006], activité de consommation responsable en lien avec les besoins de la classe ou de l'école).

Recommandation 2 : Généraliser l'application du programme

Les données recueillies dans le cadre de la présente recherche invitent à une diffusion plus large du programme CAUSE. Il conviendrait donc de :

- Appliquer le programme à d'autres groupes de jeunes de même niveau scolaire, et ce, dans divers contextes scolaires (p.ex., d'autres écoles ÉVB mais aussi des écoles non affiliées à ce réseau ; des écoles situées en centres urbains, mais aussi en région).
- Adapter le programme pour des groupes légèrement plus jeunes (deuxième cycle du primaire) et plus âgés (premier cycle du secondaire).

Recommandation 3 : Développer des outils d'évaluation à la portée des enseignants

Considérant que le programme a été hautement apprécié par l'enseignante, que les progrès perçus se révèlent intéressants, et qu'il existe des besoins criants en matière d'évaluation chez les enseignants, plus spécifiquement en matière d'évaluation des attitudes, des comportements ou encore des compétences, nous recommandons de :

- Travailler, en collaboration avec les enseignants, à l'élaboration d'outils d'évaluation que les enseignants eux-mêmes pourraient appliquer suite à l'application du programme CAUSE; des outils répondants aux besoins de chacun en matière d'évaluation des élèves.

Recommandation 4 : Établir des liens avec des activités ou des projets hors programme

Le programme CAUSE gagnerait à être appliqué dans un milieu dans lequel il est possible et facile de tisser des liens avec d'autres projets ou initiatives. À titre d'exemples, ces deux initiatives :

- Proposer aux élèves un cahier d'exercices leur permettant de réinvestir certains apprentissages faits dans le cadre du programme CAUSE dans d'autres contextes; un cahier servant d'aide-mémoire pour des comportements ou des engagements à maintenir.
- Greffer le programme CAUSE à un projet école qui prolongerait ses objectifs généraux (informer, conscientiser, mobiliser), ou encore à des projets offerts par des organismes œuvrant dans le domaine (p. ex., Équiterre, Développement et paix, Unicef).
- Organiser des sorties pour certaines activités (p. ex., des activités de plein-air seraient particulièrement intéressantes pour le module *Environnement*).

4.3.2 Recommandations en lien avec de futures recherches

Recommandation 5 : Procéder à une évaluation d'impacts du programme

L'évaluation de mise en œuvre ayant démontré l'intérêt et la pertinence du programme CAUSE et ayant permis d'identifier toute une série de progrès potentiels, il est recommandé de :

- Procéder à une évaluation d'impacts, en développant des outils d'évaluation appropriés et en vérifiant de façon rigoureuse l'efficacité du programme CAUSE (p. ex., dans un schème expérimental comparant des groupes expérimentaux et contrôles).

Recommandation 6 : Développer des outils qui permettent de déceler les progrès des élèves sur le plan des compétences transversales exercées dans le cadre du programme

Les données de la grille d'évaluation des compétences transversales a permis de retracer les principales compétences appelées à être exercées dans le cadre de chaque activité. Il serait important, selon nous, de :

- Développer un outil mesurant le degré de maîtrise des élèves en ce qui a trait aux différences compétences transversales sollicitées par le programme.

Recommandation 7 : Avoir recours à un observateur externe

Dans la présente recherche, l'animatrice du programme CAUSE était aussi l'évaluatrice de ce dernier. Afin d'éliminer les biais possibles tant au niveau de la chercheuse qu'au niveau de la désirabilité sociale des participants, il est recommandé d'avoir recours à un observateur externe. Des outils tels que l'enregistrement audio ou vidéo, pour fins d'évaluation externe, peuvent aussi être envisagés.

Recommandation 8 : Développer, appliquer et évaluer d'autres programmes axés sur le domaine général de la citoyenneté responsable

Considérant, d'une part, le succès rencontré par le programme CAUSE, mais aussi la couverture tout compte fait limitée de ce programme (ne portant que sur trois

thèmes et traitant chacun de façon bien partielle), considérant d'autre part l'intérêt pour l'éducation des jeunes à la citoyenneté responsable, il est recommandé de :

- Développer, appliquer et évaluer d'autres programmes du même genre; des programmes qui couvrent d'autres thèmes pertinents; des programmes qui s'adressent à d'autres groupes d'âge.

CONCLUSION

À l'issue de la présente recherche, il est possible de conclure que le programme CAUSE est réalisable, qu'il est grandement apprécié et qu'il est potentiellement porteur de divers types d'apprentissages. Les données ici recueillies appellent et soutiennent l'application de ce programme auprès d'autres groupes d'élèves. Elles appellent et soutiennent également des efforts subséquents de recherche, soient-ils de l'ordre de l'évaluation d'impacts du programme ou de l'ordre du développement d'autres programmes éducatifs qui viendraient compléter ou élargir celui-ci.

En matière de progrès rapportés, au-delà des nouvelles connaissances acquises, ou des plus modestes changements d'attitudes et de comportements, il nous paraît particulièrement intéressant de rappeler que, suite à leur participation au programme CAUSE, les jeunes ont une meilleure représentation de qui peut et doit agir en matière de protection de l'environnement, de défense des droits humains et de promotion de la consommation responsable. Les jeunes comprennent désormais mieux le rôle qui revient aux instances gouvernementales et institutionnelles, tout comme le poids des petits gestes individuels (qui prennent leur poids réel lorsque cumulés). Eux-mêmes se sentent un peu plus responsables et réalisent désormais la valeur des petits gestes qu'ils ou que leurs proches posent. En outre, quelques-uns ont développé une certaine confiance en leur possibilité d'influencer positivement leurs amis ou leurs parents. Toutefois, d'autres ont été confrontés à la difficulté d'une telle initiative; la conscientisation et la mobilisation de tous, même au niveau des petits gestes, ne sont ni chose acquise, ni chose facile. À cet effet, leurs commentaires traduisent, à l'occasion, un certain découragement; leurs gestes sont « une goutte d'eau dans l'océan ».

Ces quelques constats témoignent, chacun à leur façon, d'un premier niveau de conscientisation de la part des jeunes. Certes, beaucoup reste encore à faire pour consolider, voire élargir cette conscientisation, mais un premier pas aura été franchi.

Des portes ont été ouvertes, des possibilités d'actions ont été entrevues et cela constitue, selon nous, des apports importants du programme.

Le programme CAUSE n'est tout compte fait qu'une bien humble initiative, une simple goutte d'eau, mais une goutte d'eau qui prendra de l'ampleur lorsque d'autres initiatives allant dans le même sens seront proposées aux jeunes dans le cadre de leur formation. Tout comme on ne maîtrise pas la grammaire ou la mathématique suite à une seule initiative éducative, l'apprentissage à la citoyenneté responsable est un processus à long terme et nous sommes de ceux qui travailleront pour développer et appliquer des programmes éducatifs de ce genre pour chacun des cycles scolaires du primaire et du secondaire.

RÉFÉRENCES

- Agundez-Rodriguez, A., Jutras, F. et Samson, G. (2007). Enseigner les sciences par l'éducation à la consommation. Dans P. Potvin, M. Riopel et S. Masson (Dir.) *Regards multiples sur l'enseignement des sciences*. (p. 1-16) Québec : Éditions MultiMondes.
- Association Coopérative d'Économie Familiale du Sud-Ouest de Montréal (1991). *À quel prix? ou La consommation dans tous ses états*. Montréal : Auteur.
- Ballantyne, R., Connell, S. et Fien, J. (1998). Students as catalysts of environmental change : a framework for researching intergenerational influence through environmental education. *Environmental education research*, 4(3), 285-298.
- Ballantyne, R., Fien, J. et Packer, J. (2000). Program effectiveness in facilitating intergenerational influence in environmental education : lessons from the field. *The journal of environmental education*, 32(4), 8-15.
- Bibby, R.W. et Posterski, D.C. (2000). *Teen trends*. Toronto : Stoddart Publishing.
- Bouchard, C. (1999). *Tirer le diable par la queue !* Montréal: Centrale de l'enseignement du Québec.
- Boutet, M. (2005). Environnement et consommation comme domaine général de formation : la porte s'ouvre-t-elle sur une citoyenneté environnementale durable? Dans Lenoir, Y., Larose, F. et Lessard, C. (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : Regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Brien, R. et Dorval, E. (1986). *Le choix des méthodes d'enseignement : Guide pratique*. Charlesbourg : Cognition/Plus.
- Brossard, L. (1998). Contribuer à l'éducation à la citoyenneté dans toutes les disciplines. *Vie pédagogique*, 109 (novembre-décembre), 25-34.
- Brower, M. et Leon, W. (1999). *The consumer's guide to effective environmental choices. Practical advice from the Union of Concerned Scientists*. New York: Three Rivers Press.

Callender, A. (Producteur) et Turner, J. (Réalisateur) (2004). *Rhyme pays: hip hop and the marketing of cool* [Documentaire en ligne]. Accès : <http://www.cbc.ca/rhymepays>

Centrale de l'enseignement du Québec (2000). *Éduquer à la viabilité*. Ste-Foy : Auteurs.

Centrale des syndicats du Québec (2001). *Éduquer et agir pour un avenir viable*. Montréal : Établissements verts Brundtland et CSQ.

Centrale des syndicats du Québec (2007). *Établissements verts Brundtland* [En ligne]. Accès : <http://www.education.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1673,9596,2041,0,html>

Chen, H-T. (1994). Current trends and future directions in program evaluation. *Evaluation practice*, 15(3), 229-238.

Chen, H-T. (2005). *Practical program evaluation – Assessing and improving planning, implementation and effectiveness*. Thousand Oaks : Sage Publications.

Club 2/3 (2007a). *Marche 2/3* [En ligne]. Accès : <http://www.2tiers.org>

Club 2/3 (2007b). *Marche 2/3 - 11 mai 2007 - Communiqué de presse* [En ligne]. Accès : <http://www.newswire.ca/fr/releases/archive/May2007/10/c7423.html>

Club 2/3 (s.d.). *Concours international de jouets fabriqués à partir de matériaux récupérés*. Guide pédagogique. Montréal : Auteur.

Clune, C. (2006). Lighting a candle in the darkness: an interview with Craig Kielburger. *Principal Connections*, 10(2), 26-29.

CNUED (Conférence des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement) (1992). *Agenda 21 – Programme d'action pour le développement durable : Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement*. (Chapitre 36: Promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation). [En ligne]. Accès : www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/french/action36.htm

Columbia Broadcasting System (Producteur) (2004). *Tweens - A billion-dollar market - marketing to girls 8-13 is becoming a billion-dollar industry*. Émission de la série *60 minutes* [En ligne]. Accès : <http://www.cbsnews.com/stories/2004/12/14/60ll/main660978.shtml>

- Comité de Solidarité Tiers-Monde de Trois-Rivières. (2004). *L'environnement vu par les jeunes* [En ligne]. Accès : <http://www.cstm.qc.ca/in-terre-actif/ASP2/showtext.asp?target=1469>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (1998). *L'éducation aux droits et aux responsabilités au primaire. Recueil d'activités*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1998). *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel 1997-1998 sur l'état des besoins de l'éducation*. Ste-Foy, Québec: Auteur.
- Corriveau, J. (2007, 19 septembre). Vedettes au Sommet. *Le Devoir*. [En ligne]. Accès : <http://www.ledevoir.com/2007/09/19/157438.html>
- Cowboys Fringants (Groupe Musical) (2003). *Attache ta tuque!* [DC-DVD]. Montréal : La Tribu : Distribution Select.
- De Graaf, J., Wann, D. et Naylor, T.H. (2004). *J'achète!: combattre l'épidémie de surconsommation*. Montréal : Éditions Fides.
- Desjardins, R., Monderie, R. (Réalisateurs) et Payeur, B. (Producteur) (1999). *L'erreur boréale* [Documentaire]. Montréal : Office national du film du Canada.
- De Vecchi, G. et Giordan, A. (1989). *L'enseignement scientifique : comment faire pour que « ça marche » ?* Nice : Z'Éditions.
- Dionne, G. et Hamel, C. (2003a). *Apprentissage par projets. Projet Mieux vivre ensemble* [En ligne]. Accès : <http://www.mve.qc.ca/Navigation/Texte.asp?Nsection=5&Nmenu=1&Appr=3&ID=191>
- Donovan, S., Bransford, J. et Pellegrino, J. (1999). *How people learn : bridging research and practice*. Washington, DC: National Academy Press.
- Doyle, H. (Réalisateur) (2005). *Les messagers* [Documentaire]. Montréal: CinéFête.
- Dretzin, R. (Auteur) et Goodman, B. (Réalisateur) (2001). *Merchants of cool. Frontline. PBS*. [Documentaire en ligne] Accès : <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/cool>

- Dubmatique (Groupe musical) (1997). *La force de comprendre* [DC]. Montréal : Disques Tox : Distribution Sélect.
- Dufour, S. (1999). *Trousse d'évaluation sur les perceptions initiales au primaire accompagnant le guide pédagogique Tirer le diable par la queue!* [En ligne]. Accès : <http://www.csq.qc.net/eav/acthemat/diable/trousse.pdf>
- Elharrar, Y. (2006). *Évaluation des pratiques d'évaluation et des perceptions des enseignants : l'utilisation d'évaluations alternatives dans le cadre de la Réforme d'éducation au Québec*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Enfants Entraide (2007). *Site Internet de l'organisme. À propos de nous* [En ligne]. Accès : <http://www.enfantsentraide.org/apropos/index.html>
- Environnement Canada, Gouvernement du Canada (2002). *Cadre en matière d'éducation relative à l'environnement et à l'avenir viable au Canada* [En ligne]. Accès : <http://www.ec.gc.ca/education/framework/pdf/EC-ELS-F.pdf>
- Environnement Canada, Gouvernement du Canada (2007). *Bouge pour ta planète ! Programme jeunesse provincial 2007-2008*. [Brochure] Montréal : Biosphère – Musée de l'environnement.
- ENvironnement JEUnesse (2007). *Projet Je m'emBALle autrement* [En ligne]. Accès : <http://www.enjeu.qc.ca/projets/jememballe.html>
- Equitas (2004). *On ne joue pas avec les droits* [En ligne]. Accès : <http://www.equitas.org/trousse/index.php>
- Équiterre (Producteur) (2001). *L'utopie caféinée. Le commerce équitable devenu réalité* [Documentaire]. Montréal : Équiterre.
- ERE Éducation (1998). *Droits Devant*. Trousse pédagogique. Activités « Plus jamais ça! » et « Des gens comme toi et moi ». Québec : ERE Éducation.
- ERE Éducation (2001). *D'un commerce agréable et équitable. Guide d'activités pédagogiques. Enseignement primaire*. Activités « L'archéologue » et « Le roi de l'ordure ». Québec : ERE Éducation en collaboration avec Oxfam-Québec, CSQ, Équiterre et Club 2/3.
- Faw, L., Hogue, A., & Liddle, H. A. (2005). Multidimensional implementation evaluation of a residential treatment program for adolescent substance abuse. *American journal of evaluation*, 26(1), 77-93.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: BasicBooks.

- Gauthier, V. (1998). *Citoyens du monde – Éducation dans une perspective mondiale*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill. Publié en collaboration avec le Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale.
- Gelpke, B., et McCormack, R. (Réaliseurs et producteurs) (2006). *A Crude Awakening : The Oil Crash* [Documentaire]. Zurich, Suisse : Lava productions AG.
- Girandola, F. et Joule, R-V. (2007). La Communication engageante au service de la santé [Présentation visuelle] Communication présentée dans le cadre de Les journées de la prévention. Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé [En ligne]. Accès : www.inpes.sante.fr/jp/cr/pdf/2007/Session8/session8_2903_mat/F.%20Girandola.pdf
- González-Gaudiano, É. (1999). Environmental education and sustainable consumption : The case of Mexico. *Canadian journal of environmental education*, 4, 176-191.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Guggenheim, D. (Réalisateur), Bender, L., Burns S.Z. et David, L. (Co-producteurs) (2006). *An inconvenient truth* [Documentaire]. Etats-Unis : Paramount.
- Hamel, C. et Dionne, G. (2003, 20 juin). Apprentissage coopératif. Projet Mieux vivre ensemble [En ligne]. Accès : <http://www.mve.qc.ca/Navigation/Texte.asp?Nsection=5&Nmenu=1&Appr=4&ID=188>
- Henerson, M. E., Morris, L. L. et Fitz-Gibbon, C. T. (1987). *How to measure attitudes*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Huang, H.-P. et Yore, L. D. (2003). A comparative study of Canadian and Taiwanese grade 5 children's environmental behaviors, attitudes, concerns, emotional dispositions, and knowledge. *International journal of science and mathematics education*, 1, 419-448.
- IAM (Groupe musical) (2004). *Anthologie, 1991-2004* [DC]. [Paris] : Delabel.
- Ipsos (2001). *Les adolescents et les droits humains. Sondage Ipsos réalisé pour : Les clés de l'actualité/Amnesty International auprès de 402 adolescents âgés de 13 à 17 ans* [En ligne]. Accès : http://www.amnesty.asso.fr/05_amnesty/55_france/554/5543_sondage_ados.htm
- Jacquard, A. (1995). *J'accuse l'économie triomphante*. Paris : Calmann-Lévy.

- Joule, R-V. (2005). Écocitoyenneté: Vous êtes libres de vous engager... *Symbioses* [En ligne]. (65), Accès: <http://www.reseau-idee.be/symbioses/sy65/dossier/mat-refecocitoyennete.pdf>
- Joule, R-V. et Beauvois, J-L. (2006). *La psychologie de l'engagement ou comment amener autrui à modifier librement ses comportements ?* [document de travail en ligne] Accès : www.lsv.ens-cachan.fr/~finkel/2006-07/JA-petite%20intro%20à%20l'engagement.doc
- King, J. A., Morris, L. L. et Fitz-Gibbon, C. T. (1987). *How to assess program implementation*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Klein, N. (2000). *No logo*. Toronto : Vintage Canada.
- Koons Garcia, D. (Producteur et réalisateur) (2004). *The future of food* [Documentaire]. États-Unis : Lily Films.
- Kraag, G., Van Breukelen, G., Lamberts, P., Vugts, O., Kok, G., Fekkes, M. et Huijter Abu-Saad, H. (2007). Process evaluation of 'Learn young, learn fair': A stress management programme for 5th and 6th graders. *School psychology international*, 28(2). 206-219.
- Lamont, È. (Réalisateur) et Hubert N. (Producteur) (2005). *Pas de pays sans paysans* [Documentaire]. Montréal : Les Productions du Rapide-blanc et Office national du film du Canada.
- Lasn, K. (1999). *Culture jam*. New York : Quill (HarperCollins Publishers).
- Légaré, C. & Lajoie, J. (2005). Conditions de réussite pour la mise sur pied d'un programme de cybermentorat vocationnel : illustration à partir du programme Academos. Dans L. DeBlois. (Dir.) *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 85-95). Ste-Foy, Québec : CRIRES et Presses de l'Université Laval.
- Legendre, M-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluations d'apprentissages . *Vie pédagogique*, 120 (septembre-octobre), 15-19.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lemerise, T. (1998). Jeunes, musées et projets novateurs : une formule gagnante ! *Vie pédagogique*, 107 (avril-mai), 14-17.

- Lemerise, T. et Lopes, I. (2003). Un projet de partenariat qui prend son envol . *Vie pédagogique*, 126 (février-mars), 37-43.
- Lemerise, T., Lussier-Desrochers, D., et Lopes, I. (2001, mai). *Le lien avec le nouveau courant d'inclusion sociale dans les musée: Méta-analyse des programmes muséaux offerts aux adolescents à risque d'exclusion sociale*. Communication présentée au 29e congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Québec.
- Lepage, M. (Réalisateur) et Simard, M. (Producteur) (1999). *Des marelles et des petites filles* [Documentaire]. Montréal : Les productions Virage inc. et Office national du film du Canada.
- Lepage, S. (Réalisateur) et Friesen T. (Producteur) (2003). *From Baghdad to peace country* [Documentaire]. Montréal : Office national du film du Canada.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadón, (Dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, (p. 77-97). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lopes, C. (Musicien) (2004). *Rythme rap pour les jeunes du programme CAUSE*. [Enregistrement sonore]. Montréal.
- Lopes, I. (2004, Septembre - Octobre). L'éducation pour un avenir viable et ses outils pédagogiques. *Vie pédagogique*. [En ligne]. Accès : www.viepedagogique.gouv.qc.ca
- Lopes, I. (2005a). L'éducation pour un avenir viable. *Vivre le primaire*, 18(2), 7-9.
- Lopes, I. (2005b). L'éducation à la consommation et quelques ressources éducatives. *Vivre le primaire*, 19(1), 6-9.
- Lopes, I. et Doré, C. (2005, juin-juillet). L'éducation relative à l'environnement et quelques ressources éducatives. *Vivre le primaire*, 18(3), 6-8.
- Love, A. (2004). Implementation evaluation. Dans J.S. Wholey, Hatry, H.P. et Newcomer, K.E. (Dir.) *Handbook of practical program evaluation*. (2^e éd.). (p. 63-97). San Fransisco, CA: Jossey-Bass.

- Lusignan, G. (2001). La gestion de la classe : un survol historique, *Vie pédagogique*, 119 (avril – mai), 19-22.
- Lussier-Desrochers, D. (2005). *Élaboration, implantation et évaluation d'implantation d'un projet de partenariat entre une école secondaire et des institutions de la communauté pour la promotion de la culture scientifique par le biais de la culture médiatique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Lussier-Desrochers, D. et Lemerise, T. (2004). *Jeunes communicateurs scientifiques. Rapport des activités de l'an 2 et réflexion sur les conditions de réussite du projet*. Document inédit. Laboratoire des Apprentissages en Nouveaux Contextes Éducatifs, Université du Québec à Montréal.
- Mailloux C. et Leblanc F. (Réalisateur) (2004) *Cul-de-sac ?* [Vidéo éducative]. Montréal : ACEF de l'est de Montréal et Option Consommateurs.
- Marchessault, J. (2007, 23 novembre). Des jeunes au sommet. *La Voix de l'Est*. [En ligne]. Accès : <http://www.cyberpresse.ca/article/20071123/CPVOIXEST/71116094/5302/CPVOIXEST>
- Mareschal, P.M., McKee, W.L., Jackson, S.E., et Hanson, K.L. (2007). Technology-based approaches to preventing youth violence: a formative evaluation of program development and implementation in four communities. *Youth violence and juvenile justice*, 5(2). 168-187.
- Media Awareness Network (s.d.). *Special issues for tweens and teens*. [En ligne, récupéré le 6 janvier 2008] Accès : http://www.media-awareness.ca/english/parents/marketing/issues_teens_marketing.cfm
- Ministère de l'Éducation du Québec. Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Auteur.
- Mond'Ami, (2004). *Zoom sur les enfants*. Trousse d'activités pédagogiques. Montréal : Mond'Ami et Agence canadienne de développement international.
- Mond'Ami, (2003). *L'ABC d'un monde ami. Recueil d'activités pour l'école primaire*. Montréal : Auteur.
- Mongeau, S. (1998). *La simplicité volontaire, plus que jamais...* Montréal : Les Éditions Écosociété.
- Morin, E. (2001). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: UNESCO Publishing.

- Morris, L. (Producteur et réalisateur) (2003). *Stolen childhoods* [Documentaire]. Vineyard Haven, MA : Galen Films et Romano Productions.
- Nations Unies (2002, 2 mai). *Communiqué de presse ICEF/1857. Le monde a-t-il tenu les engagements faits aux enfants?* [En ligne]. Accès : <http://www.un.org/News/fr-press/docs/2002/ICEF1857.doc.htm>
- Nations Unies (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant* [En ligne]. Accès : <http://www.unicef.org/french/crc/fulltext.htm>
- OPCjeunesse (2004) *Explo'consommation*. Une trousse d'outils à l'intention des agents d'éducation [En ligne]. Accès : <http://www.opc.gouv.qc.ca/jeunesse/prof/affiche.asp?page=fiche>
- OPCjeunesse (2007). *Mini-dictionnaire en consommation* [En ligne]. Accès : http://www.opc.gouv.qc.ca/jeunesse/service/affiche.asp?page=lexique_C§ion=lexique#consommation_solidaire
- Orellana, I. et Fauteux, S. (2000). *L'Éducation relative à l'environnement : à travers les grands moments de son histoire* [En ligne]. Accès : <http://www.ec.gc.ca/education/default.asp?lang=Fr&xml=616D4080-5148-4FF7-B75F-92FE147E57B9>
- Organisation Internationale du Travail (1999). *Le travail des enfants : faits et chiffres* [En ligne] Accès : <http://soutien67.free.fr/varies/divers/ES/statistiques.pdf>
- Orr, D. (1994). *Earth in mind – On education, environment and the human prospect*. Washington : Island Press.
- Pancer, S. M. et Westhues, A. (1989). A developmental stage approach to program planning and evaluation. *Evaluation review*, 13(1), 56-77.
- Parent, K. et Vandelac, L. (Réalisateurs) et Michel, É. (Producteur) (1999). *Main basse sur les gènes - ou les aliments mutants* [Documentaire]. Montréal : Office national du film du Canada.
- Paterson, P.A. (2003, juin). Tweens take over : Y generation is the wunderkind of brand marketing. *TD monthly* 2(6) [En ligne]. Accès : http://www.toydirectory.com/monthly/june2003/Tweens_Generations.asp
- Pelletier, M. (Réalisateur) et Garnaud, E. (Scénariste) (2002). *L'empire des marques* [Documentaire]. Montréal : Locomotion Télévision inc.
- Piquemal, M. et Lagautrière, P. (2003). *Les philo-fables*. Paris : Albin Michel.

- Pogrow, S. (1994). Helping students who "just don't understand". *Educational leadership*, 52(3). 62-66.
- Poister, T.H. (2004). Performance monitoring. Dans Wholey, J.S., Hatry, H.P. et Newcomer, K.E. *Handbook of practical program evaluation (2nd edition)*, (p. 98-125). San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American journal of community psychology*. 15(2). 121-148.
- Resnick, L.B. et Resnick, D.P. (1992). Changing assessments: alternative views of aptitude, achievement, and instruction. Dans B.R Gifford et M.D. O'Connor (Dir.), *Assessing the thinking curriculum: new tools for educational reform*. (p. 37-75). Boston, MA: Kluver Academic Publishers.
- Robitaille, J., Lafleur, M. et Archer, A. (1998). Document de réflexion et activités pédagogiques sur le développement durable et l'éducation pour un avenir viable. Québec: Fonds d'éducation relative à l'environnement et Centrale de l'enseignement du Québec.
- Robitaille, J., Lafleur, M., Morin, I. et Dupré, F. (2001). *Guide pédagogique facilitant l'utilisation du document pédagogique Tirer le diable par la queue!* Québec : ERE Éducation.
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W. et Freeman, H.E. (2004). *Evaluation – A systematic approach (Seventh edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ryan, J. C. et Thein Durning, A. (1997). *Stuff - The secret lives of everyday things*. (New report no. 4). Seattle, WA: Northwest Environment Watch.
- Sapena, N. (2005). *L'enfant Jackpot – Protégeons nos enfants contre les abus de la société marchande*. Paris : Éditions Flammarion.
- Sauper, H. (Réalisateur) (2004). *Le cauchemar de Darwin* [Documentaire]. Paris, Vienne, Bruxelles. : Mille et une productions, Coop99 Film Produktion, Saga Film.
- Sauvé, L. (2006). Environnement et consommation: stimuler l'engagement et construire l'espoir. *Spectre* (octobre) 8-11.
- Sauvé, L., Orellana, I., Qualman, S. et Dubé, S. (2001). *L'éducation relative à l'environnement. École et communauté : une dynamique constructive*. Montréal: Éditions Hurtubise.

- Sauvé, L. et Villemagne, C. (2003). *Éducation relative aux valeurs environnementales. Module 6*. Programme international d'études supérieures à distance en éducation relative à l'environnement, Université du Québec à Montréal, collectif ERE-Francophonie. Montréal : Les Publications ERE-UQAM.
- Sauvé, L., Villemagne, C. et Orellana, I. (2003). *Éléments d'une pédagogie de l'éducation relative à l'environnement. Module 4*. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Schor, J. B. (2004). *Born to buy*. New York: Scribner.
- Smith, M.F. (1994). Evaluation : Review of the past, preview of the future. *Evaluation practice*, 15(3), 215-227.
- Société Radio-Canada (Producteur) (2003, 2 septembre) Ados-dollar. Émission de la série *Enjeux* [Documentaire en ligne] Accès : <http://www.src.ca/actualite/enjeux>
- Soldevilla, E. (Réalisateur) (2000). *Doigts de fée* [Documentaire]. Montréal : 7e Art Distribution : Productions Vent d'Est.
- Suzuki, D. (1997). *The sacred balance: Rediscovering our place in nature*. Vancouver: Greystone Books.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tessier, R. et Vaillancourt, J.-G. (1996). Chapitre Introduction : Modèles, valeurs, perceptions et action en sciences sociales de l'environnement Dans Tessier R. et Vaillancourt, J.-G. *La recherche sociale en environnement. Nouveaux paradigmes*. (p. 9-18) Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- The New Road Map Foundation. (1993). *All-consuming passion: Waking-up from the american dream*. [Dépliant]. Seattle, WA : Auteur.
- Théorêt, M. (1996). Évaluation de la mise en œuvre d'une intervention de mentorat pour prévenir l'abandon scolaire : le programme *Prométhée*. *Revue des sciences de l'éducation*. 31(2). 143-158.

Théorêt, M. et Sylvestre, C. (1997). Le programme *Prométhée. Pro-Ado*. *Association Canadienne pour la Santé et les Adolescents*, 6(3). 19-23.

Tournier, M. (1978). *Typologie des formules pédagogiques*. Québec : Ministère de l'Éducation. Service général des communications.

Tremblay, C. (2002). *En toutes lettres - On connaît la chanson. Manuel complémentaire, Français 4^e et 5^e secondaire*. Boucherville, Québec : Les publications Graficor.

UNESCO (2002). *Mots clés pour participer au réseau du Système des Écoles associées de l'UNESCO*. Ottawa : Commission canadienne pour l'UNESCO.

UNESCO, MÉTA et PNUE (2002). *YouthXChange. Écologie et styles de vie. Le Guide* [En ligne]. Accès : <http://www.unep.fr/pc/sustain/youth/guide%20text%20french.pdf>

Unicef (2001, 25 juin). *Le Sommet mondial pour les enfants*. Actualité : Communiqués de presse. [En ligne] Accès : http://www.unicef.ch/update/f/aktuell/pressemitteilungen/2001/2001_06_25.shtml

Vaillancourt, J.-G. (1996). Chapitre 1. Sociologie de l'environnement : de l'écologie humaine à l'écopsychologie Dans Tessier R. et Vaillancourt, J.-G. *La recherche sociale en environnement. Nouveaux paradigmes*. (p.19-47) Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. (2^e éd.) Bruxelles : De Boeck.

Van Nieuwenhuysse, H., Lemay, A.-M. et Cottinet, S. (1999). *Les représentations sociales de l'avenir chez les jeunes Québécois*. Rapport final présenté à ERE Éducation. Rapport inédit. Département de Sociologie, Faculté des Sciences sociales, Université Laval.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3) 2-4.

Wackernagel, M. et Rees, W. (1996). *Notre empreinte écologique*. Montréal: Les Éditions Écosociété.

Waridel, L. (2003). *L'envers de l'assiette – et quelques idées pour la remettre à l'endroit*. Montréal: Les Éditions Écosociété.

Waridel, L. (2005). *Acheter, c'est voter. Le cas du café*. Montréal: Les Éditions Écosociété et Équiterre.

Yamasaki, M. (2002). *Human rights education : An elementary school level case study*. Thèse de doctorat inédite. University of Minnesota.

APPENDICE A

APPROCHES PÉDAGOGIQUES RETENUES POUR LE PROGRAMME CAUSE

Approches pédagogiques retenues pour le programme CAUSE

Pédagogie de la conscientisation. La pédagogie de la conscientisation est un : « processus par lequel les êtres humains, en tant que sujets connaissants, et non en tant que bénéficiaires, approfondissent la conscience qu'ils ont à la fois de la réalité socioculturelle qui modèle leur vie et de la capacité de transformer cette réalité » (Legendre, 1988 *in* Robitaille *et al.*, 2001, p. 6). Cette approche a pour objectifs de donner au jeune des moyens d'observer le monde qui l'entoure, de l'analyser objectivement et de le transformer.

Dans le programme CAUSE, l'approche de la pédagogie de la conscientisation a surtout défini les objectifs de conscientisation et de passage à l'action. Ainsi, elle a influencé la structure de chaque activité en cinq étapes : 1) Liens avec l'activité précédente ; 2) Déclencheur de l'activité ; 3) Questionnement / analyse (exploration du problème) ; 4) Transformation (exploration des solutions) ; et 5) Synthèse (résumé de l'activité) (*voir* la légende du déroulement standard des activités en cinq étapes incluse dans l'Appendice C).

Apprentissage coopératif. L'apprentissage coopératif implique l'identification d'objectifs d'apprentissage précis, auxquels tous les membres d'un groupe participent, et où chaque membre est à la fois responsable de sa tâche individuelle et du produit d'ensemble (Goupil et Lusignan, 1993). En groupe, ils accumulent des connaissances et développent leurs compétences en voyant comment travaillent leurs pairs. Ils apprennent à exprimer leurs idées tout en ayant à respecter les points de vue des autres. Bien que le travail en équipe comporte ses défis, les jeunes constatent rapidement que ce n'est qu'en joignant leurs efforts qu'ils peuvent réaliser des projets de plus grande envergure. Il est donc intéressant de présenter des situations d'apprentissage où les élèves doivent œuvrer en étroite collaboration afin de mener à bien un projet. Ce travail est structuré et guidé avec l'aide de l'enseignant. La participation active à un projet en collaboration avec ses pairs et son enseignant est par ailleurs habituellement source de motivation. (CÉICI, 1992 *in*

Bouchard, 1999; Hamel et Dionne, 2003). Une méta-analyse réalisée par Johnson et Johnson (1982 *in* Goupil et Lusignan, 1993) rapporte aussi que lorsque l'apprentissage coopératif est mis en œuvre, on observe « de meilleurs résultats scolaires, de meilleures relations interpersonnelles, une attitude positive envers les objets d'apprentissage, le développement de l'esprit critique et l'affirmation des tendances à la coopération » (p. 257).

L'approche de l'apprentissage coopératif occupe une place prépondérante dans le programme CAUSE. La majorité des activités comprennent au moins une étape de travail en équipe. Des petites tâches simples aux projets de plus grande envergure, les élèves sont invités à joindre leurs efforts et leurs réflexions pour accomplir leur travail. L'enseignante et la chercheuse circulent dans la classe afin de guider les choix méthodologiques et de s'assurer que les échanges se font dans le respect des opinions de tous.

Approche par projet. L'approche par projet est une approche pédagogique dans laquelle les objectifs d'apprentissage s'insèrent dans un plan visant une réalisation concrète (Legendre, 2005). Cela peut prendre la forme d'un projet pour la classe (p. ex. : établir un système de réutilisation et de recyclage du papier) ou d'un projet de diffusion dans la communauté (p. ex. : une exposition, une pièce de théâtre, un journal école, une émission radio). Il s'agit donc de passer de la théorie à un milieu de vie de l'élève où il pourra utiliser à bon escient ses apprentissages. Les projets sont souvent multidisciplinaires et permettent ainsi de tisser des liens entre les apprentissages des différentes disciplines (Dionne et Hamel, 2003a). Brien et Dorval (1986) rapportent que cette approche favorise une participation active des étudiants, encourage l'initiative et le sens des responsabilités, et suscite l'intérêt et la motivation.

Le programme CAUSE a aussi voulu inclure des projets de plus grande envergure. Ici aussi les élèves ont à travailler en coopérant et en menant à bien leur projet. Il est encouragé que les élèves échangent des idées, produisent des plans de réalisation

de leur projet, puis viennent à la toute fin les présenter devant la classe. Pour mener à bien leur projet, les élèves ont à faire des recherches, ont recours au matériel qu'ils désirent et sont soutenus par l'enseignante et la chercheuse qui répondent à leurs questions.

Pédagogie de résolution de problèmes. La pédagogie de résolution de problèmes est souvent associée aux termes « apprentissage par problème » ou « approche par problème ». L'approche par problème « consiste à confronter l'élève [ou l'apprenant] à des problèmes signifiants et motivants, réels ou fictifs, dans le but de développer son autonomie et son implication dans la résolution de ses problèmes personnels, sociaux, et éducationnels » (Legendre, 1993 *in* Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003, Module 4). Les élèves travaillent par eux-mêmes, individuellement ou en équipe, mais peuvent être guidés par l'enseignant. En ERE, la démarche de recherche des élèves ne mène souvent pas à une solution correcte unique, mais correspond plutôt à un choix parmi diverses réponses possibles. Ce choix est non seulement cognitif mais aussi affectif, c'est-à-dire que la résolution de problèmes « englobe le domaine affectif, les croyances, les valeurs et les prémisses des participants » (Keiny et Zoller, 1991 *in* Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003, Module 4).

Dans le programme CAUSE, la pédagogie de résolution de problèmes fut employé dans plusieurs activités où des problèmes étaient exposés aux élèves et où ceux-ci devaient par exemple en identifier les causes possibles et trouver des solutions concrètes pouvant contribuer à améliorer l'état de la situation. Les problèmes étaient présentés oralement ou par fiche pédagogique et les élèves travaillaient individuellement ou en équipe.

Discussion de groupe (ou exposé informel). La discussion de groupe est une « méthode d'enseignement par laquelle l'information transmise provient des participants eux-mêmes plutôt que du maître » (CEPES UNESCO, 1992 *in* Legendre, 1993, p.383). Au lieu de transmettre de l'information unidirectionnellement aux

élèves par un exposé formel, l'exposé informel sera donc employé afin de susciter une participation des élèves. Idéalement, les interventions des élèves seraient spontanées, mais puisque la rétroaction des élèves est parfois insuffisante, il est nécessaire que l'enseignant ait recours à des questions, préparées d'avance ou non. L'exposé informel favorise la communication entre l'élève et l'enseignant et également entre les élèves. Par ailleurs, d'autres avantages rapportés sont qu'il permet de développer le sentiment d'appartenance à un groupe, que les interventions des élèves leur sont mutuellement bénéfiques, et qu'il s'agit d'un excellent moyen de motiver les élèves et de susciter des changements d'attitudes. Enfin, l'exposé informel est très utile après l'exécution d'une activité préalable effectuée par tous les étudiants (p. ex. suite à la lecture d'un texte ou au visionnement d'un film). (Tournier, 1978)

Une discussion de groupe est incluse dans chaque activité. Il s'agit tantôt de courtes discussions suivant une tâche, par exemple le visionnement d'un extrait vidéo, tantôt de discussions plus approfondies sur un sujet sélectionné. Les élèves peuvent ainsi apprendre à communiquer leurs opinions et peuvent par ailleurs découvrir les points de vue de leurs collègues sur la question.

Jeu de rôles. Le jeu de rôles est défini par Tournier (1981 *in* Goupil et Lusignan, 1993) comme :

une technique visant à représenter des situations, le plus souvent semblables à celles de la vie réelle, grâce à une scène improvisée entre deux ou plusieurs acteurs étudiants ; chacun de ces derniers est censé interpréter le rôle d'un personnage de la situation simulée, sans avoir appris un texte auparavant comme c'est le cas au théâtre : ses paroles et ses actions sont spontanées. (p. 190)

Le jeu de rôles peut avoir plusieurs fonctions : amorcer un sujet d'étude, cerner un problème, développer l'empathie, stimuler la communication, inciter à l'écriture, créer le besoin d'acquérir certaines habiletés, enseigner les éléments d'une résolution de problèmes, stimuler le développement des valeurs morales et stimuler le processus de prise de décision (Shaftel et Shaftel, 1982 *in* Goupil et Lusignan, 1993). Le jeu

de rôles comporte plusieurs avantages, notamment en augmentant la motivation, en créant une situation d'apprentissage positive et sécurisante, en permettant aux jeunes d'apprendre à mieux se connaître, en rapprochant à des situations de la vie réelle et en améliorant l'atmosphère de la classe et la relation maître-élèves (Ancelin, 1981; Mucchielli, 1983; Taylor et Walford, 1972; van Ments, 1989; tous *in* Goupil et Lusignan, 1993). Dans de telles activités, il s'agit souvent d'en arriver à un compromis ou à la résolution du problème en considérant les points de vue et les intérêts de tous. Le jeune apprend aussi à identifier les croyances, les attitudes et les valeurs des personnages. Les discussions qui s'ensuivent au sujet de ces réflexions et émotions peuvent être très porteuses d'apprentissages. Les jeunes apprennent également à argumenter, à communiquer, à négocier et à prendre des décisions. (Sauvé *et al.*, 2001)

Deux jeux de rôles ont été inclus dans le programme. Dans ces jeux de rôles, les élèves ont à simuler des situations d'injustice par un rôle qui leur a été attribué. Ils visent à faire réfléchir les jeunes sur des situations d'injustice, à développer l'empathie et à ensuite partager leurs points de vue lors d'une discussion en groupe classe.

APPENDICE B

VALIDATION QUALITATIVE DU PROGRAMME ÉDUCATIF CAUSE

- B.1 Liste des experts ayant évalué le programme éducatif CAUSE
- B.2 Guide d'évaluation remis aux experts pour la validation du programme éducatif CAUSE

B.1 Liste des experts ayant évalué le programme éducatif CAUSE

Enseignants (tous engagés dans la promotion de certains thèmes en Éducation pour un avenir viable)

- **Odette Buteau**, Enseignante de troisième cycle à l'école Père-Vimont (Commission scolaire de Laval)
- **Éric Fusinato**, Enseignant en 4^e et 5^e secondaire (cours de morale et de préparation à la philosophie) à l'école Honoré-Mercier (Commission scolaire de Montréal)
- **Isabel Gray**, Enseignante en 5^e année du primaire à l'école Victor-Lavigne (Commission scolaire de Montréal)
- **Marie-Claude Daoust**, Enseignante en 1^e année du primaire à l'école St-René (Commission scolaire des Grandes-Seigneuries)

Animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire

- **Mario Cyr**, Animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (AVSEC) à l'école Père-Vimont (Commission scolaire de Laval)

Experts en développement d'outils pédagogiques

- **Bertin Dickner**, Directeur de Mond'Ami et expert en développement d'outils pédagogiques en éducation pour un avenir viable au primaire
- **Denis Breton**, Responsable de l'éducation à OPCjeunesse (Office de la Protection du Consommateur) et expert en développement d'outils pédagogiques en éducation à la consommation
- **Carole Tremblay**, Auteure de l'outil pédagogique *En toutes lettres, on connaît la chanson* (manuel de français s'adressant aux 4^e et 5^e secondaire via des chansons québécoises engagées)

Experts en Éducation relative à l'environnement (ERE)

- **Tom Berryman**, Étudiant au doctorat en ERE ayant plusieurs années d'expérience en ERE et impliqué dans plusieurs organismes en environnement
- **Claude Poudrier**, Enseignant en sixième année du primaire, détenteur d'une maîtrise en ERE, collaborateur au groupe de travail au comité interministériel en ERE, représentant du Québec au Réseau Canadien en Éducation Relative à l'Environnement et Communication (EECOM)

Experts sur chacun des trois thèmes abordés dans le programme CAUSE

- **Nadine Bachand** (Experte en environnement), Relationniste chez Équiterre et détentrice d'une maîtrise en sciences de l'environnement.
- **Jean-Paul St-Germain** (Expert en droits humains), animateur chez Développement et Paix
- **Hélène Gobeil** (Experte en droits humains), Coordinatrice des programmes d'éducation au secteur francophone chez Développement et Paix
- **Serge Mongeau** (Expert en consommation), Auteur de plusieurs livres dont *La simplicité volontaire*, Co-fondateur des Éditions Écosociété, a étudié la médecine, l'organisation communautaire et les sciences politiques

B.2 Guide d'évaluation remis aux experts pour la validation qualitative
du programme éducatif CAUSE



Consommateurs Avertis Unis en Solidarité et pour l'Environnement

Inês Lopes

Étudiante au doctorat en psychologie de l'éducation, UQAM

Sous la direction de Dr. Tamara Lemerise

Juillet 2004

3. Les objectifs du programme vous apparaissent-ils pertinents et réalistes?

4. Croyez-vous que dans son ensemble le présent programme soit porteur d'apprentissages importants pour les élèves? Si oui, lesquels? Sinon, pourquoi?

B. ACTIVITÉS

5. Les activités proposées conviennent-elles, selon vous, au groupe d'âge ciblé (5^e-6^e années) (niveau de difficulté, intérêt pour les jeunes)?

a. Niveau de difficulté :

b. Intérêt pour les jeunes :

6. Le déroulement des activités tel qu'ici proposé vous semble-t-il réaliste?

[illegible]

7. Selon vous, les approches pédagogiques et les média de présentation sont-ils pertinents, suffisamment diversifiés et supportent-ils bien d'éventuels apprentissages?

a. Pertinents :

[illegible]

b. Suffisamment diversifiés :

c. Supportant bien d'éventuels apprentissages :

C. AUTRES COMMENTAIRES

8. N'hésitez pas à nous faire part d'autres commentaires, suggestions ou interrogations concernant le présent programme.

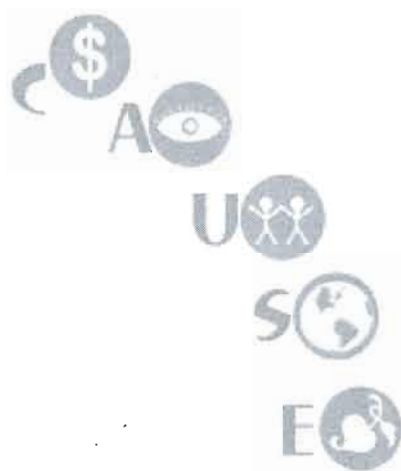
Merci pour le temps consacré à la lecture du canevas et au partage de vos réactions et commentaires. Sachez que c'est grandement apprécié.

APPENDICE C
PROGRAMME ÉDUCATIF CAUSE

Programme éducatif CAUSE

Consommateurs Avertis Unis en Solidarité et pour l'Environnement






- Troisième cycle du primaire -



Consommateurs Avertis Unis en Solidarité et pour l'Environnement

Développé par Inês Lopes,
Étudiante au doctorat en psychologie de l'éducation, UQAM
Sous la direction de Tamara Lemerise,
professeure-chercheuse à l'UQAM

Étapes du déroulement standard des activités

Déroulement en 5 étapes*	Symbole
1. Liens avec l'activité précédente	
2. Déclencheur	
3. Questionnement/analyse (exploration du problème)	
4. Transformation (exploration des solutions)	
5. Synthèse (résumé de l'activité)	

*Selon la démarche proposée par la pédagogie de la conscientisation (voir l'Appendice A)

Activités pédagogiques du programme éducatif CAUSE

Introduction

- I1 : Présentations et évaluation préprogramme
- I2 : L'importance de nos gestes

Module 1 : Environnement

- E1 : L'environnement, c'est tout ça!
- E2 : Les forêts
- E3 : L'archéologue
- E4 : Les 6R
- E5 : À l'œuvre pour l'environnement (Cours 1)
- E6 : À l'œuvre pour l'environnement (Cours 2)
- E7 : À l'œuvre pour l'environnement (Cours 3)

Module 2 : Droits humains

- D1 : Le marché des inégalités
- D2 : Les injustices en *rap*
- D3 : Mes droits et mes responsabilités
- D4 : La Convention relative aux droits de l'enfant
- D5 : Des gens comme toi et moi
- D6 : Le travail des enfants
- D7 : Le roi de l'ordure

Module 3 : Consommation responsable

- C1 : Table ronde sur la consommation
- C2 : La publicité
- C3 : Les marques
- C4 : Le commerce équitable (Cours 1)
- C5 : Le commerce équitable (Cours 2)
- C6 : Critères de consommation
- C7 : Synthèse des 3 modules

11 : Présentations et évaluation préprogramme

Thèmes : Présentations et prétest.

Description : La première visite en classe a pour buts de me présenter aux élèves et de leur décrire les grandes lignes de ma recherche et du programme CAUSE. Les élèves se présentent ensuite à tour de rôle. Ensuite, les élèves complètent le questionnaire sur les connaissances, attitudes et comportements (prétest).

Objectifs : Présentation de la chercheuse, de la recherche et du programme CAUSE. Présentation des élèves. Compléter le questionnaire préprogramme.

Matériel : Questionnaires sur les connaissances, attitudes et comportements (prétest).

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.*
-	① Présentation : <ul style="list-style-type: none"> • de la chercheuse • du programme éducatif CAUSE • de la recherche (bref) 	15	15
-	② Présentation des élèves. <ul style="list-style-type: none"> • Je demande aux élèves de se nommer et de me dire quelque chose sur eux (leur sport, leur passe-temps, leur film ou leur chanteur préféré; une de leurs qualités, etc.) 	20	35
-	③ Explication détaillée de l'évaluation pré-post <ul style="list-style-type: none"> • Sections du questionnaire • Confidentialité • Consentement libre 	5	40
-	④ Administration du questionnaire sur les connaissances, attitudes et comportements (prétest)	45	85
-	⑤ Remerciement des élèves et présentation de l'activité de la semaine prochaine (Introduction sur l'importance de nos gestes).	5	90

* Temps cumulatif

I2 : L'importance de nos gestes

Thèmes : Nos valeurs, l'importance de nos gestes, le poids de nos petits gestes mis ensemble.

Description : La chanson « La morale » de Dubmatique est écoutée en guise d'introduction. Suivent les questions initiales sur nos valeurs et sur l'importance de nos gestes individuels. Un élève lit ensuite le conte « Le gardien d'étoiles de mer » (Mond'Ami, 2000) pour introduire les questions sur l'importance de nos gestes. L'activité se termine avec la construction de 4 affiches qui illustrent l'importance de nos gestes individuels et collectifs, et auxquelles nous nous référerons tout au long du projet.

Objectifs : Réfléchir sur nos valeurs et sur l'importance d'agir individuellement et collectivement.

Médias : Chanson, conte.

Matériel : Radio; disque de Dubmatique; fiche des questions initiales; affiches; matériel d'art.






Source : Activité élaborée par l'auteure

Références :

Dubmatique (Groupe musical) (1997). *La force de comprendre* [DC]. Montréal : Disques Tox : Distribution Sélect.

Mond'Ami (2000), *Pars en quête... loupe en main* / Dossier d'animation 2000-2001. Activités d'éducation à l'ouverture sur le monde et à l'engagement solidaire. Montréal : Auteur.

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM..
 ①	Écoute de la chanson « La morale » de Dubmatique. Demander aux élèves de l'écouter attentivement, en suivant les paroles sur leur feuille, car on discutera ensuite de la chanson.	5	5
? ②	Questions initiales en groupe-classe : <ul style="list-style-type: none"> • Que pensez-vous de l'affirmation « Les jeunes de nos jours n'ont plus de valeurs! » (fournir des exemples de valeurs). • Pensez-vous que les jeunes doivent s'impliquer aujourd'hui pour construire leur monde de demain? (en lien avec la phrase de Dubmatique « Car c'est au présent que l'on conjugue le futur ») • Pensez-vous avoir les moyens de changer les choses? 	20	25
 ③	Demander à un élève de lire le conte « Le gardien d'étoiles de mer ».	5	30
? ④	Demander aux élèves quelle idée principale ressort du conte.	5	35
 ⑤	À l'aide d'un exemple concret (fermer l'eau du robinet quand on se brosse les dents), quatre énoncés sont par la suite discutés : <ul style="list-style-type: none"> • Si une seule personne fait plusieurs gestes en une journée... <ul style="list-style-type: none"> ✓ (2 min. x 3 fois par jour) • Si une seule personne fait ces gestes sur toute une année... <ul style="list-style-type: none"> ✓ (x 365 jours) • Si plusieurs personnes font le même geste... <ul style="list-style-type: none"> ✓ (x 25 élèves par exemple) • Si chaque personne conscientise 3 autres personnes... (comme dans le film <i>Payez au suivant</i>) <ul style="list-style-type: none"> ✓ (x 3 amis) 	15	50
 ⑥	Diviser la classe en 4 équipes (les élèves forment eux-mêmes leurs équipes). Chaque équipe illustre à sa façon les 4 énoncés discutés sur une affiche qui sera par la suite mise sur le babillard de la classe.	30	80
 ⑦	Synthèse (résumé de l'activité).	10	90

Activité E1 : L'environnement, c'est tout ça !

Thèmes : Environnement (et ses sept représentations types : nature, ressource, problème, système, milieu de vie, biosphère, projet communautaire).

Description : Une question initiale est posée aux élèves afin de connaître leurs représentations de l'environnement. Sept affiches sont ensuite collées au tableau (selon les sept représentations type de l'environnement proposées par Sauvé, 1996, 1997 *in* Sauvé *et al.*, 2001). À tour de rôle, les élèves pigent une image de la boîte 1 « L'environnement c'est... » et vont la coller (velcro) sur l'affiche de la catégorie qu'ils estiment que l'image représente. Ensuite, les élèves pigent un mot de la boîte 2 « On peut... » afin d'aller coller des attitudes et comportements favorables à l'environnement sur ces mêmes sept affiches.

Objectifs : Réfléchir sur ce qu'est l'environnement (élargir sa représentation) et sur les attitudes et comportements qui y sont favorables.

Médias : Affiches et items à coller.

Matériel : 7 affiches, boîte 1 avec les images à coller, boîte 2 avec les mots (attitudes et comportements) à coller.

Source : Activité élaborée par l'auteure à partir des représentations type de l'environnement (Sauvé, 1996, 1997 *in* Sauvé *et al.*, 2001).

Références :

Sauvé, L., Orellana, I., Qualman, S. et Dubé, S. (2001). *L'éducation relative à l'environnement. École et communauté : une dynamique constructive*. Montréal: Éditions Hurtubise.

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.
	① Liens avec l'activité précédente (I2 : <i>L'importance de nos gestes</i>).	10	10
	② Question initiale en groupe classe: « C'est quoi l'environnement pour vous? » Je note leurs réponses au tableau.	10	20
			
	③ Je colle sept affiches au tableau (pour les sept représentations type de l'environnement: nature, ressource, problème, système, milieu de vie, biosphère, projet communautaire). Deux boîtes sont mises par terre, devant la classe et j'en explique brièvement le contenu : <ol style="list-style-type: none"> 1. La boîte 1 « L'environnement c'est... » contient des images d'éléments définissant l'environnement (pour les sept catégories). 2. La boîte 2 « On peut... » contient des mots d'attitudes ou de comportements favorables à l'environnement (pour les mêmes sept catégories). 	5	25
	④ À tour de rôle, chaque élève viendra piger une image dans la boîte 1 (« L'environnement c'est... »). Il la montre à la classe et dit ce que l'image illustre selon lui. Il va ensuite la coller sur l'affiche de la catégorie qu'il croit que cette image représente. On en discute brièvement.	30	55
	⑤ Ensuite, on refait les mêmes étapes, mais cette fois-ci en pigeant les mots dans la boîte 2 (« On peut... »). Ces mots représentent des attitudes et comportements favorables à l'environnement.	25	80
			
	⑥ Synthèse (résumé de l'activité). L'environnement c'est... tout ça! Des problèmes mais aussi des solutions. Faire un lien avec l'activité précédente (I2 : <i>L'importance de nos gestes</i>).	10	90

Activité E2 : Les forêts

Thèmes : Forêts.

Description : Les élèves sont amenés à réfléchir, à l'aide d'une fiche pédagogique, sur des questions reliées à la forêt. Ils visionnent ensuite le vidéoclip *Le gars d'la compagnie* des Cowboys Fringants suivi d'un extrait du documentaire *L'erreur boréale*. Ils répondent à des questions sur une deuxième fiche pédagogique. Les élèves trouvent des solutions pour aider à diminuer la coupe des forêts et les inscrivent sur une fiche. Une discussion de groupe sur les solutions trouvées s'ensuit. L'activité se termine par la lecture du conte *La poule aux œufs d'or*, une analogie de l'exploitation accélérée des ressources naturelles.

Objectifs : Réfléchir sur l'importance des ressources naturelles, en l'occurrence les forêts, et sur la nécessité de les conserver.

Médias : Vidéoclip, extrait de documentaire, fiches pédagogiques, conte.










Matériel : Télévision, magnétoscope, DVD des Cowboys Fringants, documentaire *L'erreur boréale*, fiche pédagogique des questions initiales, fiche pédagogique des questions liées au visionnement du documentaire, conte *La poule aux œufs d'or*.

Source : Activité inspirée d'une activité pédagogique tirée du manuel *En toutes lettres, on connaît la chanson* et du documentaire *L'erreur boréale*.

Références :

- Cowboys Fringants (Groupe Musical) (2003). *Attache ta tuque!* [DC-DVD]. Montréal : La Tribu. Distribution Select.
- Desjardins, R., Monderie, R. (Réalisateurs) et Payeur B. (Producteur) (1999). *L'erreur boréale*. [Vidéocassette VHS]. Montréal : Office national du film du Canada.
- Sauvé, L., Orellana, I., Qualman, S. et Dubé, S. (2001). *L'éducation relative à l'environnement. École et communauté : une dynamique constructive*. Montréal: Éditions Hurtubise.
- Tremblay, C. (2002). *En toutes lettres - On connaît la chanson. Manuel complémentaire, Français 4^e et 5^e secondaire*. Boucherville, Québec : Les publications Graficor.

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.
	① Liens avec l'activité précédente (<i>E1 : L'environnement c'est tout ça...</i>).	5	5
	② Former des équipes aléatoires de 5 élèves. Les élèves répondent sur une fiche aux questions initiales suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • Si je vous dit « arbres » ou « forêts », vous pensez à quoi? • À qui appartiennent les arbres, les forêts? • Quelle est l'utilité des arbres? • Où retrouve-t-on des forêts? (ville? campagne? dans quels pays?) • Qu'est-ce qui arrive quand on coupe des forêts entières? Quelles sont les conséquences (ici et ailleurs, p.ex., : Amazonie, Afrique)? 	15	20
	③ Visionnement du vidéoclip des Cowboys Fringants <i>Le gars d'la compagnie</i> . Les élèves sont encouragés à répondre sur leur fiche pendant le visionnement.	5	25
	④ Toujours en équipe, et sur la même fiche pédagogique, les élèves répondent aux questions: <ul style="list-style-type: none"> • Quel problème est dénoncé par les Cowboys Fringants? • Y a-t-il des images ou paroles choc dans le vidéoclip? • Pourquoi ces artistes ont-ils choisi de parler de ce sujet? 	15	40
	⑤ Un extrait du documentaire <i>L'erreur boréale</i> est présenté	10	50
	⑥ Discussion de groupe (mais les élèves restent en équipe). Qu'ont-ils appris? Ça les surprend?	15	65
	⑦ Que peut-on faire pour aider à sauver les forêts (à l'école et à la maison)? En équipe, les élèves notent des réponses sur leur fiche. Un porte-parole les soumet ensuite à la classe.	10	75
	⑧ Je demande à un élève de lire le conte <i>La poule aux œufs d'or</i> qui illustre l'importance de faire attention à nos richesses.	5	80
	Je fais ensuite un parallèle avec d'autres ressources naturelles.		
	⑨ Synthèse (résumé de l'activité).	10	90

Activité E3 : L'archéologue

Thèmes : Évolution de la consommation, surconsommation, surproduction de déchets.

Description : Un extrait de la vidéo *Cul-de-sac* (Mailloux et Leblanc, 2004) sur les dépotoirs est d'abord présenté. En équipe, et à l'aide d'une fiche pédagogique, les élèves analysent les déchets trouvés dans un dépotoir à une période spécifique de l'histoire (chaque équipe a une fiche pédagogique d'une période historique différente). Les différentes époques sont ensuite présentées à l'ensemble de la classe par rétroprojecteur. Chaque équipe présente alors ses conclusions pour sa fiche quant aux types de déchets présents à cette époque. S'ensuit une discussion de groupe sur la consommation nord-américaine. Enfin, les élèves participent à une réflexion individuelle sur les solutions au problème de surproduction de déchets.

Objectifs : Constater l'évolution de la consommation et des déchets présents dans les dépotoirs ; trouver des solutions à la surproduction de déchets.

Médias : Fiches pédagogiques, Rétroprojecteur.

Matériel : Télévision, magnétoscope, vidéo *Cul-de-sac*, fiches pédagogiques de l'activité, fiches transparentes, rétroprojecteur.






Source : Activité « L'archéologue » tirée du cahier pédagogique *D'un commerce agréable et équitable* (ERE Éducation, 2001).

Références :

Mailloux C. et Leblanc F. (Réalisateurs) (2004) *Cul-de-sac ?* [Vidéo éducative]. Montréal : ACEF de l'est de Montréal et Option Consommateurs.

ERE Éducation (2001). *D'un commerce agréable et équitable. Guide d'activités pédagogiques. Enseignement primaire. Activité « L'archéologue »*. Québec : ERE Éducation en collaboration avec Oxfam-Québec, CSQ, Équiterre et Club 2/3.

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.
	① Liens avec l'activité précédente (<i>E2 : Les forêts</i>).	5	5
	② Visionnement d'un extrait de la vidéo <i>Cul-de-sac?</i> (montrant un dépotoir)	5	10
	③ Former 5 équipes (les élèves forment eux-mêmes leurs équipes). Une strate historique différente est remise à chaque équipe. Les élèves analysent les déchets existant à cette époque (les fiches pédagogiques sont illustrées). Ils répondent aux questions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • De quelle nature sont les déchets? • D'après les déchets trouvés, comment était la consommation à cette époque ? • Quelles étaient les répercussions de la consommation sur l'environnement? 	20	30
	④ On montre chaque fiche à toute la classe et les élèves font part de leurs conclusions (3 minutes par fiche).	15	45
	⑤ Amener les élèves à comprendre « l'histoire des déchets » en lien avec l'évolution de la consommation.	10	55
	⑥ Discussion sur la consommation nord-américaine. Sommes-nous un modèle à suivre?	10	65
	⑦ Discussion sur les solutions : Comment peut-on résoudre le problème de surproduction de déchets?	15	80
	⑧ Synthèse (résumé de l'activité).	10	90

Activité E4 : Les 6R

Thèmes : 6R (Réduire, Réutiliser, Recycler, Réévaluer, Restructurer, Redistribuer).

Description : Cette activité sera menée par l'animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire de l'école Père-Vimont. En équipe, les élèves sont amenés à résoudre des problèmes du quotidien en optant pour des solutions écologiques à différents degrés. Les élèves sont invités à deviner les 6R. Chaque « R » est ensuite abordé puis on termine en instaurant en classe certaines pratiques pour la réutilisation du papier.








Objectif: Amener les élèves à réfléchir aux gestes écologiques quotidiens pouvant être faits en classe et à la maison.

Médias : Fiches des problèmes à résoudre.

Matériel : Fiches des problèmes à résoudre.

Source : Activité inspirée des 6R d'ENJEU (ENVironnement JEUnesse).

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.
	① Liens avec l'activité précédente (E3 : <i>L'archéologue</i>).	5	5
	② Former 5 équipes aléatoirement.	5	10
	③ Proposer à la classe 5 problèmes à résoudre (1 problème par équipe) <ul style="list-style-type: none"> • P.ex. : Si vous avez à faire un travail à l'ordinateur et que vous prévoyez faire quelques brouillons puis une version au propre... quelles différentes solutions pouvez-vous adopter pour gaspiller le moins de papier possible ? Si vous trouvez plusieurs réponses, mettez-les en ordre de la moins à la plus dommageable pour l'environnement (sans censure de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses). 	15	25
	④ Un porte-parole de chaque équipe informe la classe des solutions proposées à leur problème (3 minutes par équipe).	15	40
	⑤ Les 6R sont présentés. Les informations ne sont pas transmises directement ; les élèves sont plutôt invités à deviner les 6R à partir de questions posées. Illustrer à l'aide d'un « continuum » (Recycler c'est bien, réutiliser c'est mieux, réduire encore mieux).	25	65
	⑥ Discussion : Que peut-on faire en classe ? Après discussion, nous choisirons les pratiques à mettre en place concrètement en classe. (p.ex. : bac à réutilisation du papier pour l'imprimante ; feuilles brouillon...). Que peut-on faire à la maison ?	15	80
	⑦ Synthèse (résumé de l'activité). Faire un rappel de l'exemple de l'activité 12 : <i>L'importance de nos gestes</i> (si tous ferment l'eau pendant le brossage des dents).	10	90

Activité E5-E6-E7 : À l'œuvre pour l'environnement

Thèmes : L'environnement en général (et 4 sous-thèmes spécifiques : conservation de l'eau, conservation de l'énergie, changements climatiques, biodiversité).

Description : Cette activité se déroule sur 3 cours. Deux extraits de vidéos portant chacun sur un artiste engagé sont d'abord présentés (*Les messagers* et *From Baghdad to peace country*). En équipe, les élèves font une recherche sur un problème lié à l'environnement et sur diverses solutions proposées (4 dossiers sont remis ; un thème différent par équipe). Ces dossiers contiennent des références de base, mais les élèves sont encouragés à faire d'autres recherches. Au dernier cours, les élèves présentent à la classe, de façon originale, leurs trouvailles (rap, saynète, art visuel, affiche, etc.).

Objectifs : Réfléchir sur certains problèmes environnementaux et sur leurs solutions associées; véhiculer un message de conscientisation environnementale à travers l'expression artistique.

Médias : Dossiers thématiques, matériel d'art, vidéos.

Matériel : Télévision, magnétoscope, vidéos *Les messagers* et *From Baghdad to peace country*, fiche-guide pour leur projet, matériel d'art, références diverses pour chaque thème.



Source : Activité élaborée par l'auteure.

Références :

Doyle, H. (Réalisateur) (2005). *Les messagers* [Documentaire]. Montréal: CinéFête.

Lepage, S. (Réalisateur) et Friesen T. (Producteur) (2003). *From Baghdad to peace country* [Documentaire]. Montréal : Office national du film du Canada.

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.
COURS 1			
	① Liens avec l'activité précédente (<i>E4 : Les 6R</i>).	5	5
	② • Questions initiales : Connaissez-vous des artistes engagés pour l'environnement? (Sinon, fournir des exemples : Cowboys Fringants, Richard Desjardins...). Comment s'expriment-ils? (par la chanson? arts visuels?, etc.)	10	15
	③ 2 extraits de vidéos portant sur des artistes engagés leur sont montrés (Dominique Blain et Deryk Houston)	5	20
?	④ Former 4 équipes (formées par les élèves eux-mêmes). Chaque équipe choisit un des thèmes liés à l'environnement (conservation de l'eau, conservation de l'énergie, changements climatiques, biodiversité). Ils devront, avant la fin du cours, décider d'une façon originale de présenter le fruit de leurs recherches à la classe (rap, saynète, art visuel, affiche, etc.). La présentation devra illustrer le problème environnemental, mais aussi une ou des solutions pour y pallier. Afin de proposer une démarche méthodologique pour leur projet, une fiche guide leur sera remise (1- Thème; 2- Mode de présentation; 3- Définition du problème; 4- Solutions proposées; 5- Démarche.	15	35
? ✕	⑤ Ils font la recherche d'informations sur leur thème. Un dossier leur est remis, mais ils seront aussi invités à faire d'autres recherches. Les élèves répartissent les tâches entre eux.	50	85
-	⑥ Un membre par équipe remet les choix de thèmes et de présentations.	5	90
COURS 2			
? ✕	① Du matériel d'arts plastiques sera mis à leur disposition. Internet sera aussi disponible pour des recherches d'informations ou d'images. Les élèves commencent la réalisation de leur production. Ils mettent en commun leurs trouvailles.	60	60
	② Chaque équipe planifie la présentation de leur projet au prochain cours et se pratique.	30	90
COURS 3			
✕	① Chaque équipe présente sa production (10 minutes par équipe) suivi de questions de la classe à l'équipe (5 minutes de questions pour chaque équipe). Si les élèves sont à court de questions, je poserai à chaque équipe des questions sur leur démarche de projet (grandes étapes, répartition des tâches entre les membres, etc.).	60	60
↻	② Synthèse (résumé de l'activité). Faire aussi une synthèse du module <i>Environnement</i> .	30	90

Activité D1 : Le marché des inégalités

Thèmes : Inégalités, injustices, richesse et pauvreté.

Description : En équipe de 4 ou 5, les élèves effectuent une même tâche mais pour laquelle ils ont une rétribution monétaire fictive différente (certaines équipes recevront une grande rétribution et d'autres une maigre rétribution). Ils doivent ensuite planifier une épicerie pour 5 repas en fonction de leur « salaire » (à partir d'une circulaire qui leur est remise). Les équipes, ignorant les ressources les unes des autres, vivent deux situations opposées: pauvreté d'un côté et richesse de l'autre. Lorsqu'ils en prennent conscience, une discussion est ensuite amorcée sur l'expérience chez les « riches » et chez les « pauvres ».

Objectifs: Expérimenter une situation d'injustice et réaliser comment cela se vit dans l'un ou l'autre des cas (riches ou pauvres); discuter de ce que l'on peut faire pour éviter certaines injustices et inégalités.

Médias : Jeu de rôles.






Matériel : Fiches pédagogiques des tâches à accomplir, circulaire d'épicerie, monnaie fictive.

Source : Activité « Le marché des inégalités » tirée du cahier pédagogique *L'ABC d'un monde ami* (Mond'Ami, 2003).

Références :

Mond'Ami, (2003). *L'ABC d'un monde ami. Recueil d'activités pour l'école primaire.*
Montréal : Auteur

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.
	- Pas de lien ou d'introduction exceptionnellement pour cette activité, car les jeunes ne doivent pas savoir à l'avance quel thème ils aborderont (ils ne savent pas qu'ils seront placés dans une situation d'injustice).	-	-
	① Jeu de rôle <i>Le marché des inégalités</i> : <ul style="list-style-type: none"> Faire des équipes de 4 ou 5 élèves (ils formeront eux-mêmes leurs équipes). S'assurer que les équipes ne communiquent pas entre elles. La moitié des équipes reçoit la feuille de tâche A et l'autre moitié la feuille de tâche B Distribuer les rétributions à chaque équipe en fonction des réponses trouvées (rétributions différentes aux équipes A et B) Remettre aux élèves la circulaire. Ils devront faire une épicerie pour 5 repas en fonction de l'argent reçu. À tour de rôle, un représentant par équipe dit à la classe ce que son équipe a acheté et combien d'argent il leur reste (on commence par une équipe riche, et c'est à ce moment que les jeunes réalisent l'injustice). 	40	40
	② Discussion de groupe. Comment se sont-ils sentis de part et d'autre? Qu'ont-ils réalisé? Préciser que dans cette activité la moitié de la classe était « riche » et l'autre moitié « pauvre », mais que dans les faits, à échelle mondiale, c'est davantage disproportionné (très peu de gens très riches et plusieurs gens très pauvres).	30	70
	③ Discussion sur des pistes et solutions. Comment peut-on éviter les inégalités, les injustices? Collectivement? Individuellement? Est-ce facile?	15	85
	④ Synthèse (résumé de l'activité).	5	90

Activité D2 : Les injustices en rap

Thèmes : Injustices, inégalités, discrimination

Description : Les élèves se regroupent en équipes de cinq. Ils écoutent deux chansons *rap* en même temps qu'ils prennent des notes sur une fiche pédagogique. Les élèves sont questionnés sur les notes prises. Chaque équipe rédige ensuite une courte chanson *rap* sur un exemple d'injustice ou de discrimination. Leurs *raps* seront présentés au début du cours suivant (un rythme *rap* leur est remis).

Objectif: Aborder différentes facettes de l'injustice et de la discrimination à travers les chansons de *rappeurs* francophones.

Médias : Chansons à écouter, rythme *rap* sur DC.

Matériel : Radio, DC avec les 2 chansons, paroles des 2 chansons, fiche pédagogique accompagnant les deux chansons, DC avec rythme *rap*.

Source : Activité élaborée par l'auteure







Références :

Dubmatique (Groupe musical) (1997). *La force de comprendre* [DC]. Montréal : Disques Tox : Distribution Sélect.

IAM (Groupe musical) (2004). *Anthologie, 1991-2004* [DC]. [Paris] : Delabel.

Lopes, C. (Musicien) (2004). *Rythme rap pour les jeunes du programme CAUSE*. [Enregistrement sonore]. Montréal.

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.
	① Liens avec l'activité précédente (D1 : <i>Le marché des inégalités</i>).	5	5
 	② <ul style="list-style-type: none"> Les élèves écoutent les 2 chansons <i>rap</i> et remplissent une fiche pédagogique. Ils ont aussi les paroles des chansons en main. Après l'écoute de chaque chanson, ils ont 5 min. pour compléter leurs notes. Les 2 chansons sont : <ul style="list-style-type: none"> <i>La force de comprendre</i> de Dubmatique (sur les inégalités et la discrimination) <i>Nés sous la même étoile</i> de lam (sur les inégalités entre les riches et les pauvres) 	4+5 4+5	23
	③ Discussion avec la classe sur ce qu'exprimaient les chansons et sur leurs réponses aux questions de la fiche pédagogique. Ils sont aussi invités à nommer d'autres exemples d'injustices.	20	43
	④ En équipe de 4 (les élèves forment eux-mêmes leurs équipes), ils rédigent une courte chanson sur un exemple d'injustice ou de discrimination. Le ou les derniers vers doivent parler d'une solution à cette injustice ou discrimination.	25	68
	⑤ Le ou les élèves voulant <i>rapper</i> devant la classe au prochain cours se pratiquent (un DC avec un rythme <i>rap</i> leur est remis).	17	85
	⑥ Synthèse (résumé de l'activité).	5	90

Activité D3 : Mes droits et mes responsabilités

Thèmes : Droits et responsabilités.

Description : La première partie de ce cours est dédiée à clore l'activité D2. Un invité est présenté aux élèves. Il s'agit du musicien ayant composé le rythme *rap* sur lequel les élèves vont *rapper* leur œuvre. Il parle de son travail et répond à leurs questions. L'activité D3 commence ensuite par des jeux de rôles sur des situations d'injustice. Une discussion de groupe est entamée sur leurs droits et responsabilités en classe et à l'extérieur de la classe. Ils sont ensuite invités à porter une attention particulière, au cours de la semaine, au respect d'autrui ou à poser trois bonnes actions (comme dans le film *Payez au suivant*).









Objectifs : Réfléchir sur ses droits, mais aussi sur ses responsabilités pour respecter les droits d'autrui.

Médias : Jeux de rôles.

Matériel : Fiche des jeux de rôles.

Source : Activité élaborée par l'auteure.

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.
	① Liens avec l'activité précédente (D2 : <i>Les injustices en rap</i>).	5	5
	② L'invité (celui qui a composé le rythme <i>rap</i>) se présente, parle de son travail et répond aux questions des élèves.	5	10
	③ Écouter la chanson <i>rappée</i> par un ou des élèves de chaque équipe. Les <i>raps</i> sont enregistrés puis seront mis sur un site Internet.	10	20
			
	④ Trois équipes sont formées (par les élèves eux-mêmes). Trois jeux de rôles sont ensuite distribués (un par équipe). Ces jeux de rôles proposent des situations où les droits et responsabilités sont impliqués. L'accent sera mis sur le principe de « ta liberté s'arrête là où celle d'autrui commence ». Les jeunes font les jeux de rôles devant la classe.	30	50
			
	⑤ Discussion de groupe sur les jeux de rôles. Nous avons des droits mais aussi des responsabilités. Que peut-on faire en classe pour favoriser l'harmonie et le respect? Que peut-on faire à l'extérieur de la classe (avec ses amis, ses parents, la communauté, l'environnement)?	25	75
	⑥ Comme dans le film <i>Payez au suivant</i> , ils sont invités à porter une attention particulière, au cours de la semaine, au respecter d'autrui ou à poser trois bonnes actions.	5	80
	⑦ Synthèse (résumé de l'activité).	10	90

Activité D4 : La Convention relative aux droits de l'enfant

Thèmes : Droits et responsabilités des enfants, CRDE.

Description : Cette activité sera menée par l'animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire de l'école Père-Vimont. Des photos d'enfants sont montrées aux élèves et ceux-ci doivent deviner leurs pays d'origine (photos tirées de Mond'Ami, 2004). Des questions initiales sont posées à la classe sur les valeurs, les droits humains et la CRDE. Chaque équipe pige ensuite un article de la CRDE et répond à deux questions au sujet de ce droit (1- ce que ce droit signifie pour eux; 2- quelles responsabilités s'y rattachent). Ils présentent leurs informations sur des affiches à exposer en classe.

Objectif: Réfléchir sur ses valeurs, ses droits et ses responsabilités; découvrir la CRDE.

Médias : Réflexion écrite.

Matériel : Liste des questions initiales, chaque article découpé et mis dans une boîte.





Source : Activité élaborée par l'auteure.

Références :

Mond'Ami, (2004). *Zoom sur les enfants*. Trousse d'activités pédagogiques.
Montréal : Agence canadienne de développement international, Mond'Ami.

Nations Unies (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant* [En ligne]. Accès : <http://www.unicef.org/french/crc/fulltext.htm>

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.
	① Liens avec l'activité précédente (<i>D3 : Mes droits et mes responsabilités</i>). Ceux qui en ont envie partagent les bonnes actions qu'ils ont faites au cours de la dernière semaine.	10	10
	② Des photos d'enfants provenant de plusieurs pays différents sont montrées aux élèves et ceux-ci doivent deviner dans quel pays ces enfants vivent. (Photos de la trousse de Mond'Ami, 2004).	5	15
?	③ Questions initiales auxquelles les élèves répondent en groupe classe : <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qu'une valeur? (fournir des exemples) • Quelles sont vos principales valeurs? • Existe-t-il selon vous des valeurs universelles? Si oui, lesquelles? Sinon, pourquoi? • Est-ce que tous les peuples de la Terre ont les mêmes valeurs? • Quels sont vos droits en tant qu'enfants? Puis vos responsabilités? • Est-ce que tous les enfants de la planète devraient avoir les mêmes droits et responsabilités? • Alors comment fait-on pour s'entendre sur les droits qu'ont tous les enfants de la planète? • Connaissez-vous la CRDE? (Parler brièvement de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, mais enchaîner avec la CRDE qui est plus près de leur vécu). 	20	35
?	④ Chaque équipe pige un droit tiré de la CRDE et répond à 2 questions : <ol style="list-style-type: none"> 1. ce que ce droit signifie pour eux 2. ce qu'ils peuvent faire pour respecter ce droit (les responsabilités associées) 	15	50
	⑤ Fabrication des affiches présentant leurs réponses.	25	75
	⑥ Chaque équipe présente son affiche	10	85
	⑦ Synthèse (résumé de l'activité).	5	90

Activité D5 : Des gens comme toi et moi

Thèmes : Implication des jeunes et des adultes pour le respect des droits humains

Description : Une question initiale est posée afin de savoir si les élèves connaissent des gens qui ont lutté contre la violation des droits humains. Les vidéos *Plus jamais ça!* (sur la Déclaration universelle des droits de l'Homme) et *Agir pour un idéal commun* (témoignages de jeunes impliqués pour le respect des droits humains) sont visionnées. En équipe de 4, les élèves répondent à des questions sur une fiche pédagogique en lien avec la deuxième vidéo. Une discussion de groupe est enfin menée sur les actions qu'il est possibles de faire pour le respect des droits humains.

Objectif: Connaître des gens qui se sont impliqués pour les droits humains (des jeunes et des adultes) et discuter des actions possibles à faire en ce sens.

Médias : Vidéos, fiche pédagogique









Matériel : Télévision, magnétoscope, vidéos *Plus jamais ça!* et *Agir pour un idéal commun*, fiche pédagogique en lien avec cette deuxième vidéo.

Source : Inspirée des activités *Des gens comme toi et moi* et *Plus jamais ça!* tirées de la trousse pédagogique *Droits Devant* (ERE Éducation, 1998)

Références :

ERE Éducation (1998). *Droits Devant*. Trousse pédagogique. Québec: ERE Éducation.

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.
	① Liens avec l'activité précédente (D4 : <i>La Convention relative aux droits de l'enfant</i>).	5	5
 	② Question initiale posée en groupe classe : Partout à travers le monde, connaissez-vous des gens qui ont lutté contre la violation des droits humains?	10	15
	③ Visionnement des vidéos <i>Plus jamais ça!</i> (sur la DUDH) et <i>Agir pour un idéal commun</i> (témoignages de jeunes qui mènent des actions pour le respect des droits humains).	40	55
	④ En équipe de 4 (formée par les élèves eux-mêmes), les élèves répondent, sur une fiche pédagogique, aux questions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui fait que ces jeunes ont pris la décision d'agir? • Ont-ils travaillé seuls? En groupe? • Quelle satisfaction les jeunes semblent-ils retirer de leur engagement? • Est-ce que les actions que l'on pose individuellement ou collectivement dans notre communauté peuvent mener à des changements? 	15	70
 	⑤ Discussion de groupe sur les moyens dont les jeunes disposent pour favoriser le respect des droits humains, ici ou ailleurs, à l'aide des questions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • Connaissiez-vous des gens qui oeuvrent pour les droits humains dans votre entourage? Et dans votre communauté? Que font-ils? • Pouvons-nous tous participer à la lutte contre les violations des droits humains? • Avez-vous d'autres exemples d'actions qui pourraient contribuer au respect des droits humains ici et ailleurs? • Qu'est-ce que vous vous sentez prêts à faire? 	15	85
	⑥ Synthèse (résumé de l'activité).	5	90

Activité D6 : Le travail des enfants

Thèmes : Droits des enfants, travail des enfants, consommation éthique.

Description : Des questions initiales sont posées à la classe sur la provenance de certains objets présents dans notre environnement. Le documentaire *Doigts de fée* (Soldevilla, 2000) sur la production de ballons de soccer par des enfants au Pakistan est ensuite intégralement présenté. Suite au visionnement, une brève discussion de groupe est tenue sur certains éléments de solutions au problème du travail des enfants.

Objectif: Réfléchir sur la provenance d'objets que nous consommons et sur le travail des enfants qui les confectionnent.

Médias : Vidéo.







Matériel : Magnétoscope, télévision, documentaire *Doigts de fée*.

Source : Activité élaborée par l'auteure, basée sur le documentaire *Doigts de fée*

Références :

Soldevilla, E. (Réalisateur) (2000). *Doigts de fée* [Documentaire]. Montréal : 7e Art Distribution : Productions Vent d'Est.

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.
	① Liens avec l'activité précédente (D5 : <i>Des gens comme toi et moi</i>).	5	5
	② Questions initiales, en groupe classe :	10	15
	<ul style="list-style-type: none"> • D'où proviennent les objets qu'on utilise quotidiennement (p.ex. espadrilles, vêtements, ballons de soccer)? • Où sont-ils fabriqués? Les élèves sont invités à regarder leurs étiquettes de vêtements • Par qui sont-ils fabriqués? • Au Québec, y a-t-il un âge minimal pour pouvoir travailler? Et ailleurs dans le monde? 		
	③ Présentation intégrale du documentaire <i>Doigts de fée</i> .	60	75
	④ Discussion de groupe. Quelles sont les solutions?	10	85
	⑤ Synthèse (résumé de l'activité).	5	90

Activité D7 : Le roi de l'ordure

Thèmes : Inégalités, richesse et pauvreté, surconsommation, travail des enfants dans les dépotoirs.

Description : Tout d'abord, un élève fait la lecture du conte *Les riches et les pauvres*. Individuellement, les élèves répondent à des questions sur la pauvreté. Ils se regroupent ensuite en équipe pour faire l'activité *Le roi de l'ordure* portant sur les inégalités (les déchets des uns sont les richesses des autres). Une discussion de groupe est menée afin que les élèves partagent leurs constats. L'exemple du gâteau de Félix est ensuite amené en tant qu'analogie du partage des richesses mondiales.

Objectif: Réfléchir sur la pauvreté et les inégalités en prenant conscience de deux réalités complètement différentes liées à la consommation.

Médias : Fiches pédagogiques, conte

Matériel : Fiche avec les questions initiales, fiches pédagogiques de l'activité *Le roi de l'ordure*, conte *Les riches et les pauvres*, Exemple *Le gâteau de Félix*

Source : Activité inspirée de l'activité *Le roi de l'ordure* du cahier *D'un commerce agréable et équitable* (ERE Éducation, 2001) et d'informations et questions initiales tirées du cahier pédagogique *Tirer le diable par la queue!* (Bouchard, 1999).





Références :

Bouchard, C. (1999). *Tirer le diable par la queue!* Montréal: Centrale de l'enseignement du Québec.

ERE Éducation (2001). *D'un commerce agréable et équitable. Guide d'activités pédagogiques. Enseignement primaire.* Activité « Le roi de l'ordure ». Québec : ERE Éducation en collaboration avec Oxfam-Québec, CSQ, Équiterre et Club 2/3.

Piquemal, M. et Lagautrière, P. (2003). *Les philo-fables*. Paris : Albin Michel.

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.
	① Liens avec l'activité précédente (D6 : <i>Le travail des enfants</i>). Faire aussi des liens avec d'autres activités (comme D1 : <i>Le marché des inégalités</i> ; D2 : <i>les injustices en rap</i> ; et D4 : <i>La CRDE</i>).	5	5
	② Un élève qui se portera volontaire lira à voix haute le conte <i>Les riches et les pauvres</i> (Piquemal et Lagautrière, 2003).	5	10
?	③ Questions initiales auxquelles les élèves répondent individuellement sur une fiche pédagogique : <ul style="list-style-type: none"> • C'est quoi la pauvreté? • Où retrouve-t-on des gens pauvres? • Pourquoi les gens sont-ils pauvres? • Quelles sont les conséquences d'être pauvre? 	15	25
?	④ Activité <i>Le roi de l'ordure</i> en équipe de 4 (formées par les élèves eux-mêmes) : <ul style="list-style-type: none"> • Lecture du texte <i>Le roi de l'ordure</i> • Les élèves échangent leurs impressions sur le texte en équipe et une personne de l'équipe note les principaux points. • Un porte-parole par équipe présente ces points à la classe. 	35	60
?	⑤ Discussion sur la pauvreté dans le monde et ici au Québec. Une attention particulière sera portée sur 2 points : <ol style="list-style-type: none"> 1. Afin de ne pas présenter une image biaisée de certains pays ou continents, il sera expliqué que, par exemple, l'Afrique n'est pas uniquement pauvre; elle a aussi plusieurs richesses et certains y vivent aisément. 2. La pauvreté se vit différemment selon le milieu (c'est en se comparant aux autres qu'on se trouve pauvre; au Québec ou dans certains pays en développement la pauvreté se vit donc très différemment). 	10	70
	⑥ Discussion de groupe sur des pistes de solutions pour contrer la pauvreté, ici ou ailleurs.	10	80
	⑦ Exemple du gâteau de Félix dans l'activité <i>Le roi de l'ordure</i> , une analogie du partage des richesses mondiales.	5	85
	⑧ Synthèse (résumé de l'activité).	5	90

Activité C1 : Table ronde sur la consommation

Thèmes : Consommation, surconsommation, stratégies d'incitation à la consommation.

Description : Trois enjeux liés à la consommation sont débattus en table ronde. Les élèves énumèrent ensuite des enjeux liés à la consommation puis rédigent une courte réflexion sur un enjeu de leur choix.

Objectif : Réfléchir sur des enjeux liés à la consommation et communiquer ses opinions.

Médias : Table ronde, réflexion écrite







Matériel : Liste des questions pour lancer les discussions et des questions de relance, liste d'exemples d'enjeux liés à la consommation pour réflexion écrite.

Source : Activité inspirée de l'activité *Pour ou contre?* (OPCjeunesse, 2004).

Références :

OPCjeunesse (2004) *Explo'consommation. Une trousse d'outils à l'intention des agents d'éducation.* Activité « Pour ou contre? » [En ligne]. Accès : <http://www.opc.gouv.qc.ca/jeunesse/prof/affiche.asp?page=fiche>

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.
	① Liens avec les modules précédents en mentionnant que nous allons parler de divers aspects de la consommation (dont certains aspects liés à l'environnement et aux droits humains).	5	5
-	② Placer les pupitres en rond pour favoriser les échanges lors de la table ronde.	5	10
 	③ Des enjeux liés à la consommation sont abordés (15 min. par enjeu): <ul style="list-style-type: none"> • L'argent fait-il le bonheur? • Qui décide de ton image? (p.ex., s'habiller sexy ou choisir certaines marques, influence des médias, de la publicité, des idoles, des pairs, etc.) • Incitations à la consommation... la responsabilité revient-elle au vendeur ou au consommateur? (p.ex., prix arrondis pour paraître inférieurs [9,99\$], achat à crédit, billets de loto) 	45	55
	④ Demander aux jeunes de lister d'autres enjeux liés à la consommation. Leurs idées seront listées au tableau. J'ajouterai également quelques autres idées si elles ne ressortent pas ou si les élèves manquent d'idées (p.ex., achat à crédit; publicité dans les écoles; jeux vidéo, films ou musique violents).	5	60
	⑤ Chaque élève choisit un de ces thèmes et rédige une courte réflexion à ce sujet.	25	85
	⑥ Synthèse (résumé de l'activité).	5	90

Activité C2 : La publicité

Thèmes : Publicité, Influence des médias à la consommation.

Description : L'activité débute par une discussion de groupe sur la publicité. En équipe de 2 et à l'aide d'une grille, les élèves analysent une publicité de magazine. Ensuite, chaque équipe présente l'analyse de sa pub à l'aide de la grille.

Objectif: Prendre conscience de l'omniprésence de la publicité, et des stratégies incitation à la consommation; analyser une publicité à l'aide d'une grille.

Médias : Fiche pédagogique (grille d'analyse), publicités de magazines.







Matériel : Fiche des questions initiales, grilles d'analyse, publicités de magazines.

Source : Activité inspirée de 2 activités d'OPCjeunesse : « L'espace occupé par la pub » (pour les questions initiales) et « La pub démaquillée » (pour la grille d'analyse des publicités).

Références :

OPCjeunesse (2004) *Explo'consommation. Une trousse d'outils à l'intention des agents d'éducation* [En ligne]. Accès : <http://www.opc.gouv.qc.ca/jeunesse/prof/affiche.asp?page=fiche>

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.
	① Liens avec <i>l'activité précédente</i> (C1 : Table ronde sur la consommation).	5	5
	② Questions initiales en groupe : <ul style="list-style-type: none"> • Nommez différents endroits où l'on retrouve de la publicité. • Pensez-vous que la publicité occupe beaucoup de place dans notre vie quotidienne ? • Quelle est l'utilité des pubs pour les médias ? Les médias pourraient-ils se passer de publicité ? Quelles en seraient les conséquences ? • Les publicitaires paient-ils beaucoup pour diffuser leurs pubs ? • Croyez-vous être influencés par la publicité ? Si oui, de quelle façon ? Sinon, pourquoi selon vous n'êtes-vous pas influencés ? 	15	20
	③ En équipe de 2 (noms pigés aléatoirement), les élèves choisissent une publicité de magazine et l'analysent à l'aide d'une grille fournie.	10	30
	④ Chaque équipe présente l'analyse de sa publicité à l'aide de la grille.	40	70
	⑤ Discussion en groupe classe sur les principales conclusions et sur les conséquences de la pub sur la consommation. (J'apporterai quelques statistiques).	10	80
	⑥ Synthèse (résumé de l'activité).	10	90

Activité C3 : Les marques

Thèmes : Marques, influence de la publicité, jeunes en tant que consommateurs ciblés.

Description : Individuellement, les élèves répondent par écrit à une série de questions les amenant à réfléchir sur les marques. Un extrait du documentaire *L'empire des marques* (Pelletier et Garnaud, 2002) est ensuite visionné, suivi d'une discussion. Des dossiers thématiques sont remis aux élèves accompagnés d'une fiche pédagogique. Les équipes présentent leurs conclusions à la classe.

Objectif: Réfléchir sur les marques, la publicité et les stratégies d'incitation à la consommation.

Médias : Vidéo, fiches pédagogiques.









Matériel : Télévision, magnétoscope, fiche pédagogique des questions initiales, documentaire *L'empire des marques*, dossier thématique.

Source : Activité élaborée par l'auteure.

Références :

Pelletier, M. (Réalisateur) et Garnaud, E. (Scénariste) (2002). *L'empire des marques* [Documentaire]. Montréal : Locomotion Télévision inc.

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.
	① Liens avec l'activité précédente (C2 : <i>La publicité</i>).	5	5
	② Questions initiales auxquelles les élèves répondent individuellement sur une fiche pédagogique :	10	15
	<ul style="list-style-type: none"> • Énumérez des noms de marques que vous connaissez (de n'importe quel type : vêtements, voitures, nourriture, etc.) • Connaissez-vous des vedettes qui font la promotion de certaines marques? (p.ex., Justin Timberlake pour McDonald, <i>rappeurs</i> pour des souliers de course, etc.). • Est-ce qu'un produit est supérieur parce que c'est une marque? (p.ex., Nike, Tommy Hilfiger) • Est-ce qu'un produit est supérieur parce qu'il est endossé par une personne connue ? (p.ex. : chanteur, acteur, athlète)? 		
	③ Visionner l'extrait de la vidéo <i>L'empire des marques</i>	15	30
	④ Discussion sur les messages principaux de la vidéo et retour sur leurs réponses de l'étape 2.	20	50
	⑤ En équipe de 5 (équipes formées par les élèves eux-mêmes), les élèves reçoivent un dossier thématique (différent pour chaque équipe) et une fiche pédagogique l'accompagnant.	20	70
	⑥ Un porte-parole par équipe présente les conclusions tirées (3 minutes par équipe).	15	85
	⑦ Synthèse (résumé de l'activité).	5	90

Activité C4-C5 : Le commerce équitable

Thèmes : Commerce équitable, consommation, relations commerciales Nord-Sud.

Description : Cette activité s'échelonne sur deux cours. Le premier cours débute avec une caricature. Des grains de café sont mis en circulation dans la classe. Une dégustation de chocolat suit. Des questions initiales sont posées à la classe. Suit le visionnement de la vidéo *L'utopie caféinée* (Équiterre, 2001) puis les élèves remplissent le mots croisés qui accompagne la vidéo. Une brève discussion est amorcée suite au visionnement. Un dossier thématique est alors remis à chaque équipe pour que celles-ci élaborent des saynètes à présenter au prochain cours. Chaque dossier porte sur le commerce équitable vs le commerce classique; un produit différent à représenter est remis à chacune des équipes (café, cacao, bananes, vêtements).

Objectifs : Distinguer le commerce traditionnel du commerce équitable; comprendre les conséquences de nos choix de consommation sur les peuples du Sud et sur l'environnement.

Médias : Caricature, vidéo (mots croisés).









Matériel : Fiche des questions initiales, caricature, télévision, magnétoscope, vidéo *L'utopie caféinée*, mots croisés, grains de café, chocolat, dossiers thématiques

Source : Activité élaborée par l'auteure à partir de la vidéo *L'utopie caféinée*.

Références :

Équiterre (Producteur) (2001). *L'utopie caféinée. Le commerce équitable devenu réalité* [Documentaire]. Montréal : Équiterre.

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.
COURS 1			
	① Liens avec l'activité précédente (C3 : <i>Les marques</i>).	5	5
	② Une caricature est présentée. D'un côté de l'image on voit le caféiculteur qui reçoit 2\$ pour son gros sac de grains de café récoltés, de l'autre le marchand qui reçoit 2\$ pour la tasse de café qu'il vend à un consommateur. À cette étape, les élèves ne sont pas invités à se prononcer.	2	7
	③ Des grains de café circulent dans la classe. Un morceau de chocolat équitable est aussi donné à chaque enfant pour une dégustation en classe.	3	10
	④ Questions initiales en groupe : <ul style="list-style-type: none"> • Comment est-ce qu'un produit X parvient à votre maison? (Du producteur à l'acheteur). • Que croyez-vous que la caricature illustre? • Avez-vous déjà entendu parler de commerce équitable? Qu'est-ce que c'est selon vous? • Connaissez-vous des produits dits équitables? (donner des exemples s'ils ne les nomment pas : chocolat, café, thé, riz, banane, artisanat...). 	10	20
	⑤ Visionner <i>L'utopie caféinée</i> et remplir le mots croisés.	25	45
	⑥ Discussion sur la vidéo	10	55
	⑦ Remise des dossiers thématiques sur quatre produits différents (café, cacao, bananes, vêtements) pour lesquels les jeunes devront faire une saynète (représenter la route du commerce équitable vs celle du commerce classique). Plan de leur saynète.	35	90
COURS 2			
	① Présentation des saynètes de chaque équipe et questions.	80	80
	② Synthèse (résumé de l'activité).	10	90

Activité C6 : Critères de consommation

Thèmes : Critères de consommation (Mes besoins, la qualité du produit, le prix, l'environnement, moi et les autres).

Description : Des questions sont d'abord posées en groupe classe aux élèves sur leurs critères de sélection d'un produit. La fiche « Exploration des 5 critères » est distribuée. Ils sont ensuite invités à entrer dans un « magasin » monté dans un coin de la classe. Ils ont à choisir entre plusieurs produits et à justifier leurs choix. Une discussion de groupe est menée sur les choix faits et sur la consommation responsable.

Objectifs : Réfléchir sur ses critères de consommation et s'initier aux critères de consommation responsable.

Médias : Fiche pédagogique.







Matériel : Objets pour le magasin fictif, fiches d'information sur les produits (ou étiquettes des produits), fiche pédagogique « Exploration des 5 critères ».

Source : Activité inspirée de l'activité « Exploration des 5 critères » (OPCjeunesse, 2004).

Références :

OPCjeunesse (2004) *Explo'consommation. Une trousse d'outils à l'intention des agents d'éducation* [En ligne]. Accès : <http://www.opc.gouv.qc.ca/jeunesse/prof/affiche.asp?page=fiche>

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.
	① Liens avec l'activité précédente (C4-C5 : <i>Le commerce équitable</i>).	5	5
	② Question initiale en groupe : <ul style="list-style-type: none"> Quels sont vos critères de sélection d'un produit? (Qu'est-ce qui vous fait acheter un produit plutôt qu'un autre?) 	10	15
	③ Présenter fiche « Exploration des 5 critères » <ol style="list-style-type: none"> Mes besoins La qualité du produit Le prix L'environnement Moi et les autres 	15	30
	④ Mise en situation du « magasin » dans la classe. Les élèves font comme s'ils avaient à choisir entre divers produits de leur vie quotidienne (p.ex., équitables ou non, prix variés, informations manquantes, produits locaux ou fabriqués dans différents pays, faits par des enfants).	40	70
	⑤ Discussion : <ul style="list-style-type: none"> Qu'ont-ils appris? Qu'est-ce qui les a surpris? Adopteront-ils des comportements différents? 	15	85
	⑥ Synthèse (résumé de l'activité).	5	90

Activité C7 : Synthèse des 3 modules

Thèmes : Synthèse des trois modules et liens entre eux (Environnement, Droits Humains et Consommation).

Description : Les élèves doivent faire une synthèse de ce qu'ils ont appris dans le programme CAUSE afin de construire un jeu-questionnaire. Ils doivent intégrer des éléments des trois modules puis aborder autant les problèmes que les solutions.







Objectif : Faire une synthèse des trois modules et réfléchir sur les liens entre les trois thèmes.

Médias : Jeux-questionnaires fabriqués par les jeunes.

Matériel : Matériel d'art pour fabriquer les jeux.

Source : Suggérée par Odette, l'enseignante, suite à l'An 1.

Déroulement :

	TÂCHE	DURÉE	CUM.
	① Liens avec l'activité précédente (C6 : <i>Critères de consommation</i>).	5	5
	② Question initiale :	10	15
	Après avoir appris sur l'environnement, les droits humains et la consommation, quels liens voyez-vous entre ces trois thèmes?		
	③ Les jeunes construisent un jeu-questionnaire afin de résumer les 3 modules. Ils doivent aborder certains problèmes, mais aussi des solutions. La forme et les règles de leur jeu sont laissées à leur créativité.	75	90
			
			

APPENDICE D

CALENDRIER DES ACTIVITÉS

CALENDRIER DES ACTIVITÉS

Module / Partie	Activités		Date	
			2004-05	2005-06
Introduction et évaluation préprogramme	I1	Présentations et évaluation préprogramme	6 oct 04	6 oct 05
	I2	L'importance de nos gestes	13 oct 04	13 oct 05
Module 1 : Environnement	E1	L'environnement, c'est tout ça!	20 oct 04	20 oct 05
	E2	Les forêts	27 oct 04	27 oct 05
	E3	L'archéologue	3 nov 04	3 nov 05
	E4	Les 6R	10 nov 04	10 nov 05
	E5	À l'œuvre pour l'environnement (Cours 1)	17 nov 04	17 nov 05
	E6	À l'œuvre pour l'environnement (Cours 2)	24 nov 04	24 nov 05
	E7	À l'œuvre pour l'environnement (Cours 3)	1 déc 04	1 déc 05
Module 2 : Droits humains	D1	Le marché des inégalités	12 jan 05	12 jan 06
	D2	Les injustices en <i>rap</i>	19 jan 05	19 jan 06
	D3	Mes droits et mes responsabilités	26 jan 05	23 jan 06
	D4	La Convention relative aux droits de l'enfant	2 fév 05	2 fév 06
	D5	Des gens comme toi et moi	9 fév 05	9 fév 06
	D6	Le travail des enfants	16 fév 05	16 fév 06
	D7	Le roi de l'ordure	23 fév 05	23 fév 06
Module 3 : Consommation responsable	C1	Table ronde sur la consommation	9 mars 05	9 mars 06
	C2	La publicité	16 mars 05	16 mars 06
	C3	Les marques	23 mars 05	23 mars 06
	C4	Le commerce équitable (Cours 1)	30 mars 05	30 mars 06
	C5	Le commerce équitable (Cours 2)	6 avril 05	6 avril 06
	C6	Critères de consommation	13 avril 05	10 avril 06
	C7	Synthèse des 3 modules	20 avril 05	20 avril 06
Évaluation post- programme	P	Évaluation postprogramme (2 semaines après la fin du programme)	4 mai 05	4 mai 06
	E	Entrevues avec les élèves en groupes de 4 et entrevue avec l'enseignante (1 mois après la fin du programme)	16, 17, 18, 19, mai 05	15, 16, 17, 18 mai 06

APPENDICE E

JOURNAL DE LA CHERCHEUSE (SUITE À CHAQUE ACTIVITÉ)

JOURNAL DE LA CHERCHEUSE

No activité : _____ **Titre :** _____

Date : _____

1. Respect du déroulement anticipé?

2. Le temps prévu pour chaque tâche était-il adéquat?

3. Points forts?

4. Points faibles?

5. Difficultés?

6. Remarques des élèves

7. Motivation, intérêt et participation des élèves

8. Approches pédagogiques (déroulement, appréciation)

9. Médias de présentation (déroulement, appréciation)

10. Fiche pédagogique adéquate?

11. Notes sur les productions des élèves (affiches, saynètes, etc.)

12. Étais-je assez outillée pour répondre aux questions des élèves à ce sujet?

13. Les élèves étaient-ils « prêts » pour cette activité (avaient-ils les bases suffisantes, approprié pour leur âge, etc.)?

14. Les objectifs visés ont-ils été atteints?

15. Quels changements ont été faits à l'activité ou seraient à faire?

16. Autres commentaires

APPENDICE F

OUTILS D'ÉVALUATION

- F.1 Questionnaire d'appréciation (élèves)
(adapté à chacune des activités)
- F.2 Questionnaire d'appréciation (enseignante)
(adapté à chacune des activités)
- F.3 Questionnaire pré-post sur les connaissances, attitudes et comportements
(élèves)
- F.4 Canevas d'entrevue (élèves)
- F.5 Canevas d'entrevue (enseignante)
- F.6 Grille de compétences transversales (enseignante et chercheuse)

F.1 Questionnaire d'appréciation de l'activité (élèves)

Nom : _____

Activité : E1 : L'environnement, c'est tout ça!



1. Réponds avec toute sincérité en cochant un rond par item.

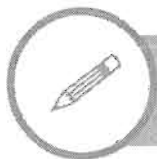
	Très intéressant(e)	Intéressant(e)	Peu intéressant(e)	Pas intéressant(e)
a. En général, j'ai trouvé cette activité...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. La discussion de groupe sur l'environnement était...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. L'activité avec les affiches était...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. La fiche pédagogique avec les collants était...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



2. Qu'as-tu le plus aimé de l'activité?



3. Qu'as-tu le moins aimé de l'activité?



4. L'an prochain, si je refaisais cette activité avec d'autres élèves, quelles suggestions me ferais-tu?

a. Coche le rond qui correspond le plus à ce que tu penses.

Je te suggérerais de la maintenir telle quelle	<input type="radio"/>
Je te suggérerais de faire quelques modifications	<input type="radio"/>
Je te suggérerais de ne pas la proposer l'an prochain	<input type="radio"/>

b. Il est important pour moi que tu m'expliques pourquoi...



5. Pour chacun des énoncés suivants, coche le rond qui correspond vraiment à ce que tu as fait dans cette activité.

	J'ai fait ça très bien	J'ai fait ça assez bien	Je n'ai pas fait ça beaucoup	Je n'ai pas vraiment réussi à faire ça
Durant cette activité...				
a. J'ai analysé ce que j'avais pigé avant de formuler une conclusion (avant de donner ma réponse)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. J'ai participé de façon dynamique à l'activité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. J'ai identifié ce que je peux faire pour aider l'environnement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. J'ai communiqué clairement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Merci! 😊

F.2 Questionnaire d'appréciation de l'activité (enseignante)

Activité : E1 : L'environnement, c'est tout ça!

1. Cochez la réponse qui représente le mieux votre appréciation des items suivants.

	Très intéressante	Intéressante	Peu intéressante	Pas intéressante
a. En général, l'activité était...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. La discussion de groupe sur l'environnement était...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. L'activité avec les affiches était...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. La fiche pédagogique était...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Selon vous, quel fut le degré d'appréciation des élèves pour cette activité? <input type="radio"/> Très appréciée <input type="radio"/> Appréciee <input type="radio"/> Peu appréciée <input type="radio"/> Pas appréciée				

2. Qu'avez-vous le plus aimé dans cette activité?

3. Qu'avez-vous le moins aimé dans cette activité?

4. Si je reprenais cette activité l'an prochain, quelles suggestions me feriez-vous?

a. Cochez le rond correspondant le mieux à ce que vous pensez :

Je suggérerais que cette activité soit maintenue telle quelle	<input type="radio"/>
Je suggérerais d'y apporter quelques modifications	<input type="radio"/>
Je suggérerais de ne pas la proposer l'an prochain	<input type="radio"/>

b. Expliquez votre réponse :

Merci ! 😊

F.3 Questionnaire pré-post sur les connaissances, attitudes et comportements



Salut!

Je m'appelle GASTON L'INTERROGATION et je vais te poser quelques questions sur tes connaissances, attitudes et comportements par rapport à 3 sujets :



L'ENVIRONNEMENT



LES DROITS HUMAINS



LA CONSOMMATION RESPONSABLE

Tu n'as qu'à répondre de ton mieux, même si tu as l'impression d'en connaître peu. Ce ne sont pas les réponses exactes dont j'ai besoin, mais ta façon de voir à toi. Si tu ne connais pas certaines réponses, ce n'est pas grave, tu réponds du mieux que tu peux et cela sera parfait pour moi. Je m'attends même à ce que tu ne connaisses pas certaines réponses, mais essaie quand même d'y répondre de ton mieux. Ce qui est important pour moi c'est de connaître ce que les jeunes de ton âge pensent et font en ce qui concerne l'environnement, les droits humains et la consommation responsable.

Tu es libre de compléter ou non ce questionnaire, mais cela me serait très utile si tu acceptais de le faire.

Sache que tes réponses resteront confidentielles et que personne d'autre que moi ne les lira. Oui oui, à la fin du programme je parlerai de vos réponses, mais toujours sous la forme de « tous les jeunes disent que... » ou « peu de jeunes croient que... ».

Merci d'avance pour tes efforts. Ta participation et tes réponses m'aideront beaucoup.

Merci! ☺

Inês Lopes

Nom de l'élève : _____ (confidentiel; personne d'autre que moi ne verra tes réponses)

JE DIRAIS...

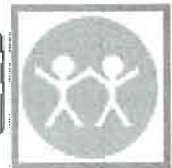


1. Si tu avais à expliquer à des amis ce qu'est l'environnement, tu leur dirais quoi?





2. Comment expliquerais-tu à des amis ce que c'est les droits humains?





3. Si tu avais à expliquer à des amis ce qu'est la consommation responsable, tu leur dirais quoi?



JE POURRAIS FAIRE...

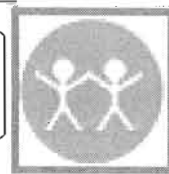


1. Que peux-tu faire, dans la vie de tous les jours, pour diminuer les problèmes reliés à l'environnement?



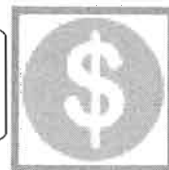


2. Quelles choses, dans la vie de tous les jours, pourrais-tu faire pour défendre les droits humains de certaines personnes?





3. Que peux-tu faire, dans la vie de tous les jours, pour avoir une consommation responsable?



JE CONNAIS...



Pour chacun des items suivants, coche le rond qui correspond le plus à ton niveau de connaissance actuel. Que tu en connaisses beaucoup ou très peu ce n'est pas grave, l'important c'est que tu répondes honnêtement.

Je crois en savoir...

	Beaucoup	Moyen	Peu	Très peu	Je ne connais pas ce thème
sur le thème de l'environnement en général	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur la coupe des arbres en forêts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur la gestion des déchets (ce qu'on fait de nos poubelles)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur le recyclage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur la réutilisation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur la conservation de l'eau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur les changements climatiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur la conservation de l'énergie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur la biodiversité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur le thème des droits humains en général	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur les inégalités entre les riches et les pauvres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur la discrimination	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur mes droits	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur mes responsabilités	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur la Convention relative aux droits de l'enfant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur les gens qui s'impliquent pour défendre les droits humains	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur le travail des enfants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur la pauvreté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur le thème de la consommation responsable en général	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur la surconsommation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur la publicité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur les marques (ex. Nike, Tommy Hilfiger, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur le commerce équitable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur mes critères de consommation (les raisons pour lesquelles je choisis un produit plutôt qu'un autre)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur ce qui influence la consommation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sur les liens entre la consommation, l'environnement et les droits humains	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



ENVIRONNEMENT

1. Pour chacun des items suivants, indique à quel point tu es d'accord ou non (coche un rond s'il-te-plaît).



	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Les arbres je trouve que c'est précieux, je dois donc aider à les protéger.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il est important qu'un jeune de mon âge connaisse des choses sur l'environnement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le réchauffement de la planète ce n'est pas tellement grave.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai peur de ce que l'avenir nous réserve par rapport à l'environnement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je peux aider à améliorer l'environnement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De l'eau il y en a beaucoup et c'est gratuit, donc on n'a pas besoin de faire attention à ne pas la gaspiller.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les habitants des pays riches, comme le nôtre, produisent trop de déchets.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les petits gestes de tous mis ensemble feront une différence pour protéger l'environnement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recycler c'est pas mal plus compliqué que de jeter à la poubelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quand je pense à ce qu'il y a à faire pour améliorer l'environnement ça me décourage.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il y a beaucoup de personnes qui utilisent trop d'électricité inutilement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ce n'est pas à moi de faire des choses pour protéger l'environnement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il est urgent que l'on s'occupe de protéger les animaux et les plantes en voie de disparition.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parfois, je pourrais réutiliser un objet (vêtement, jouet) ou le donner à quelqu'un d'autre, mais c'est plus simple de le jeter à la poubelle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Faut-il couper les arbres de la forêt? Voici ce que disent deux jeunes de ton âge :



Il faut arrêter de couper les arbres parce qu'il est très important de protéger nos forêts.

Jean

Couper du bois c'est important pour l'industrie du bois; ça donne du travail et ça fait rouler l'économie.



Philippe



2. Et toi, es-tu plus d'accord avec Jean ou Philippe? Explique-moi pourquoi.

Je suis plus d'accord avec :

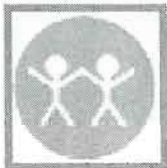
- ☐ Jean
☐ Philippe

Parce que...



3. Selon toi, si l'on souhaite améliorer l'environnement, quel rôle a chacun des organismes ou des personnes suivants?

	Un rôle très important	Un rôle assez important	Un petit rôle	Pas de rôle du tout
Les gouvernements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les entreprises et industries	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les organisations spécialisées (comme Greenpeace par exemple)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chaque adulte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chaque jeune	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toi en tant que jeune	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



DROITS HUMAINS



1. Pour chacun des items suivants, indique à quel point tu es d'accord ou non (coche un rond s'il-te-plaît).

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Je peux aider à défendre les droits humains.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'après moi, ce serait possible de diminuer la pauvreté si assez de gens décidaient d'aider les pauvres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est normal que tous les enfants du monde n'aient pas les mêmes droits.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quand je pense à ce qu'il y a à faire pour améliorer les droits humains ça me décourage.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quand un ami ne respecte pas mes droits, je trouve ça important de lui dire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Même si je fais attention à ne pas faire de la discrimination, les autres vont continuer quand même, alors ça ne changera rien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il est important qu'un jeune de mon âge connaisse des choses sur les droits humains.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ce n'est pas à moi de faire des choses pour défendre les droits humains.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La vie c'est comme ça, il y a les riches et il y a les pauvres. Je ne pense pas que ça puisse changer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'après moi, c'est nécessaire que les gens s'impliquent pour la protection des droits humains.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai peur de ce que l'avenir nous réserve en matière de respect des droits humains.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les petits gestes de tous mis ensemble feront une différence pour le respect des droits humains.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je dois respecter les droits des autres même si ça ne fait pas toujours mon affaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quand on achète quelque chose, on ne peut pas savoir si le produit qu'on achète est fait par des enfants exploités (qui ont travaillé en étant sous-payés ou avec de mauvaises conditions de travail), alors on ne peut pas les aider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Faut-il se préoccuper du salaire des gens qui fabriquent ce que nous achetons? Voici ce que disent deux jeunes de ton âge :



Lisa

Je trouve ça bien que plusieurs des choses que nous achetons soient faites dans des pays où les salaires sont bas. Si on ne paie pas de gros salaires, ça nous revient moins cher à nous.



Anastasia

Je serais prête à payer plus cher un produit pour éviter que les gens des pays pauvres où ils sont fabriqués soient sous-payés.



2. Et toi, es-tu plus d'accord avec Lisa ou Anastasia? Explique-moi pourquoi.

Je suis plus d'accord avec :

- ☐ Lisa
☐ Anastasia

Parce que...



3. Selon toi, si l'on souhaite améliorer la qualité des droits humains, quel rôle a chacun des organismes ou des personnes suivants?

Les gouvernements

Les entreprises et industries

Les organisations spécialisées (p. ex., Amnistie Internationale)

Chaque adulte

Chaque jeune

Toi en tant que jeune

Un rôle très important	Un rôle assez important	Un petit rôle	Pas de rôle du tout
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



CONSOMMATION RESPONSABLE

1. Pour chacun des items suivants, indique à quel point tu es d'accord ou non (coche un rond s'il-te-plaît).



	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Porter du linge de marque c'est plus « cool ».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il est important qu'un jeune de mon âge connaisse des choses sur la consommation responsable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La publicité ne fait pas augmenter notre consommation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ça ne me dérange pas de payer plus cher pour un produit si je sais que les producteurs ont eu un salaire et des conditions de travail adéquats.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quand je pense à ce qu'il y a à faire pour consommer de façon plus responsable ça me décourage.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque j'achète un produit, ça ne me tente pas de faire attention à certains critères comme son impact sur l'environnement et les droits humains.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je crois que les habitants des pays riches, comme nous, achètent souvent des choses dont ils n'ont pas besoin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai peur de ce que l'avenir nous réserve par rapport à nos habitudes de consommation à changer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les vêtements de marque ne sont pas nécessairement de meilleure qualité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il est important de suivre la mode.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je peux consommer de façon responsable (acheter des produits respectueux de l'environnement et des droits des producteurs).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La publicité ne nous informe pas correctement, elle est souvent trompeuse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ce n'est pas à moi de faire des choses pour la consommation responsable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les petits gestes de tous mis ensemble feront une différence pour avoir une consommation plus responsable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

L'argent fait-il le bonheur? Voici ce que pensent certains enfants de ton âge :

Véronique

L'argent fait le bonheur!
J'achète toujours ce qui est à la mode, ce qui est nouveau, je remplace mes trucs vieux de 2 ans. La publicité nous informe de ce qui nous rendra heureux!

L'argent ne fait pas le bonheur!
On achète plein d'objets dont on n'a pas besoin parce que la pub nous fait croire qu'on doit toujours acheter du neuf. La publicité est trompeuse et elle nous laisse toujours insatisfaits.


Ricardo


**2. Et toi, es-tu plus d'accord avec Véronique ou Ricardo?
Explique-moi pourquoi.**

Je suis plus d'accord avec :

- ☐ Véronique
☐ Ricardo

Parce que...



3. Selon toi, si l'on souhaite avoir une consommation plus responsable, quel rôle a chacun des organismes ou des personnes suivants?

	Un rôle très important	Un rôle assez important	Un petit rôle	Pas de rôle du tout
Les gouvernements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les entreprises et industries	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les organisations spécialisées (p. ex., l'Office de la protection du consommateur)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chaque adulte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chaque jeune	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toi en tant que jeune	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



ENVIRONNEMENT

Une courte définition : L'environnement c'est la nature, les espèces vivantes, les ressources naturelles (eau, arbres, air...), les habitats naturels ou construits, c'est aussi tout ce qui est autour de toi.



1. En toute honnêteté, indique à quelle fréquence tu fais les comportements suivants (coche un seul rond s'il-te-plaît) :

	Très souvent	Assez souvent	Peu souvent	Jamais
Au lieu de jeter ou de recycler un produit, je tente de voir si je ne pourrais pas le réutiliser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je m'informe sur l'environnement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je gaspille de l'eau inutilement. Je garde le robinet ouvert quand je n'en ai pas besoin (ex. pendant que je me brosse les dents).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je ne gaspille pas de papier inutilement. J'utilise les deux côtés d'une feuille et je recycle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il m'arrive de faire des choses qui ne respectent pas l'environnement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque je peux marcher ou utiliser un moyen de transport autre que de demander à mes parents de m'accompagner en voiture, je le fais (ex : autobus, métro, bicyclette, patins, rouli-roulant).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je jette à la poubelle certaines choses qui pourraient être recyclées ou réutilisées.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si je vois mes parents ou amis faire un comportement qui nuit à l'environnement, je leur fais la remarque.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je ne recycle pas le plastique, le verre ou le métal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il m'arrive de faire des choses qui nuisent aux espèces vivantes (animales et végétales).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque je n'utilise pas un appareil électrique (TV, ordinateur, radio, jeu vidéo, etc.), je l'éteins.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ça ne m'intéresse pas vraiment l'environnement. Quand j'en attends parler je m'en vais ou je change de poste.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



DROITS HUMAINS

Une courte définition : Les droits humains c'est les droits qu'ont tous les êtres humains, afin qu'ils puissent vivre en sécurité, en liberté et en étant respectés.



1. En toute honnêteté, indique à quelle fréquence tu fais les comportements suivants (coche un seul rond s'il-te-plaît) :

	Très souvent	Assez souvent	Peu souvent	Jamais
Si ça me demande un effort de respecter les droits des gens autour de moi, je pense à moi avant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je choisis de m'impliquer pour les droits humains (participer à une marche ou une manifestation, donner de l'argent à une organisation, signer une pétition, envoyer une lettre...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai des paroles ou actions discriminatoires (qui ne respectent pas certains groupes de gens qui sont différents de moi).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je m'informe sur les droits humains.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je défends mes droits.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je n'aide pas les personnes plus démunies (qui sont plus pauvres).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si je vois mes parents ou amis ne pas respecter les droits des autres, je leur fais la remarque.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il m'arrive de ne pas respecter les droits des gens autour de moi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si je sais qu'une entreprise profite du travail des enfants, je décide de ne pas l'encourager.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ça ne m'intéresse pas vraiment les droits humains. Quand j'en attends parler je m'en vais ou je change de poste.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



CONSOMMATION RESPONSABLE

Une courte définition : La consommation responsable c'est choisir d'acheter des produits qui sont écologiques et respectueux des droits des travailleurs qui les ont fabriqués. C'est aussi réduire sa consommation en n'achetant pas certaines choses dont on n'a pas vraiment besoin.



1. En toute honnêteté, indique à quelle fréquence tu fais les comportements suivants (coche un seul rond s'il-te-plaît) :

	Très souvent	Assez souvent	Peu souvent	Jamais
Ça ne m'intéresse pas vraiment la consommation responsable. Quand j'en attends parler je m'en vais ou je change de poste.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je demande à mes parents ou aux marchands si un produit est « équitable » (les travailleurs ont reçu un salaire et des conditions de travail adéquats) avant de l'acheter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'achète surtout des « marques » (ex. : Nike, Tommy Hilfiger, etc.) parce que c'est de meilleure qualité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avant d'acheter un produit, ou de demander à mes parents de me l'acheter, je me questionne à savoir si j'en ai vraiment besoin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je m'informe sur la consommation responsable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'essaie d'être à la mode, comme mes amis et comme les gens à la télévision et dans les revues.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si je vois mes parents ou amis acheter un produit non respectueux de l'environnement ou non équitable, je leur fais la remarque.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'achète du linge avec « des marques » (ex. Nike, Tommy Hilfiger, etc.) parce que c'est plus « cool ».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque j'achète ou que je demande à mes parents d'acheter quelque chose, je ne me laisse pas influencer par la publicité trompeuse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il m'arrive de ne pas avoir une consommation responsable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsque j'achète ou je demande à mes parents d'acheter quelque chose, je vérifie certaines informations avant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'achète surtout des produits annoncés à la télévision ou sur des affiches publicitaires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



2. Lorsque j'achète un produit ou que je demande à mes parents de l'acheter, je tiens compte de...
(coche le ou les rond(s) qui s'appliquent)

<input type="radio"/>	la beauté du produit
<input type="radio"/>	ce que mes amis achètent
<input type="radio"/>	la marque
<input type="radio"/>	la facilité à remplacer ce produit (produits jetables)
<input type="radio"/>	la nouveauté du produit
<input type="radio"/>	la qualité du produit

<input type="radio"/>	la publicité qu'on en fait
<input type="radio"/>	le prix
<input type="radio"/>	le lieu de fabrication du produit
<input type="radio"/>	l'impact du produit sur l'environnement
<input type="radio"/>	le respect des travailleurs qui l'ont produit (s'assurer que le produit est équitable)
<input type="radio"/>	je me demande d'abord si j'en ai vraiment besoin

F.4 Canevas d'entrevue (élèves)

INTRODUCTION

« Aujourd'hui, je vous rencontre en petit groupe de quatre pour savoir comment vous avez trouvé le programme, ce qui a bien fonctionné et ce qui a moins bien fonctionné. L'entrevue durera environ 45 minutes. Vos réponses me seront utiles pour savoir ce que vous avez apprécié du programme et ce que vous avez moins apprécié. Ça va m'aider à apporter certaines modifications et ainsi améliorer le programme et garder ce qui fonctionne bien. Il est donc très important que vous répondiez le plus sincèrement possible. Je vais nous enregistrer pour ne pas écrire pendant que vous me parlez. Je tiens à vous rappeler que tout ce que vous direz demeurera confidentiel. Vous pouvez donc répondre honnêtement aux questions, aucune affirmation ne sera associée à votre nom. »

SECTION 1 : APPRÉCIATION DU PROGRAMME

THÈMES

Durant l'année, on a parlé d'environnement, de droits humains et de consommation responsable.

- Lequel de ces thèmes avez-vous **le plus aimé**? Pourquoi?
- Y a-t-il un thème que vous **n'avez pas aimé**? Pourquoi?
- (Thème non mentionné?)*

ACTIVITÉS

- Quelles activités avez-vous **préférées**? Pourquoi?
- Lesquelles avez-vous le **moins aimé**? Pourquoi?

APPROCHES PÉDAGOGIQUES ET MÉDIA DE PRÉSENTATION

[Cocher l'Annexe (liste des approches et médias utilisés dans le programme) puis demander de m'expliquer pourquoi.]

POINTS FORTS/FAIBLES

- Quels étaient selon vous les **points forts** du programme?
- Et les **points faibles**, quels étaient-ils?

SECTION 2 : APPRENTISSAGES

CONNAISSANCES

Là, j'ai une question plus difficile, mais j'aimerais beaucoup que l'on en parle ensemble.

- Pendant 7 semaines nous avons parlé d'**environnement**, qu'est-ce que vous avez retenu?
- Ensuite, on a parlé de **droits humains**, qu'est-ce que vous avez appris?
- Qu'avez-vous retenu sur la **consommation responsable**?

ATTITUDES

- Dites-moi, pensez-vous que le programme vous a amené à changer certaines attitudes par rapport à l'**environnement**?
- Puis croyez-vous avoir changé certaines attitudes en lien avec les **droits humains**?
- Et la **consommation responsable**?

COMPORTEMENTS

Il est possible que vous ayez changé certains de vos comportements dernièrement.

- Pouvez-vous dire que vous avez aujourd'hui des **comportements** plus responsables qu'avant par rapport à l'**environnement**?
- Et par rapport aux **droits humains**?
- Et avez-vous des comportements de **consommation responsable**?

TRANSFERT

-Avez-vous utilisé vos apprentissages avec vos **parents**? **Amis**? Dans vos **travaux scolaires**?

POUVOIR DE CHANGER LES CHOSES

- Pensez-vous que les élèves de votre âge **peuvent** améliorer l'**environnement**?
- Et les **droits humains**?
- Et avoir une **consommation responsable**?

SECTION 3 : RECOMMANDATIONS POUR LES PROCHAINES ANNÉES

MODIFICATIONS

-En pensant, par exemple, que ça pourrait être au tour de vos amis de faire ce programme l'an prochain, que me suggérez-vous de **modifier**?

SECTION 4 : AUTRES COMMENTAIRES

AJOUT?

-Aimeriez-vous me dire **autre chose** sur le programme CAUSE?

F.5 Canevas d'entrevue (enseignante)

« Cette entrevue vise à obtenir votre opinion sur divers sujets liés au programme. J'aimerais connaître votre avis sur ce qui a bien ou moins bien fonctionné. L'entrevue durera environ 45 minutes. Je vais nous enregistrer pour ne pas avoir à écrire pendant que nous discutons. Vos réponses et réactions sont très importantes et me permettront d'améliorer le programme. »

SECTION 1 : PREMIERS CONTACTS AVEC LE PROGRAMME

MOTIVATIONS À S'IMPLIQUER DANS LE PROGRAMME

-Qu'est ce qui vous a **amené à accepter** que ce programme soit implanté dans votre classe?

-Que pensiez-vous que vos **élèves pourraient retirer** de ce programme?

LIENS AVEC LES EXIGENCES DE L'ÉCOLE

-Quel lien voyez-vous entre le programme CAUSE et le **projet éducatif** de votre école?

SECTION 2 : DÉROULEMENT DU PROGRAMME

GÉNÉRAL

-Quels **commentaires généraux** vous viennent à l'esprit concernant le déroulement du programme?

-Est-ce que le projet s'est **déroulé tel qu'il** vous avait été annoncé?

TEMPS

-Croyez-vous que le **temps** consacré à ce programme était **trop long, correct ou insuffisant**?

-Croyez-vous que les élèves bénéficieraient davantage d'un programme s'il était échelonné sur **une plus courte ou une plus longue période de temps**?

-La **division en 3 modules** était-elle une bonne formule?

-Sinon, quelles seraient vos suggestions?

ACTIVITÉS

-Croyez-vous que le **nombre d'activités** proposé était approprié, ou en aurait-il fallu plus ou moins?

-**Plus ou moins de temps** par activité?

SECTION 3 : APPRÉCIATION DU PROGRAMME

GÉNÉRAL

-Quel est votre **niveau de satisfaction global** du programme éducatif CAUSE ?

-Était-il bien **arrimé à vos objectifs d'enseignement**?

-Quels **éléments nouveaux** ont pu être apportés à votre **curriculum** cette année?

RÉTROACTIONS

-Quel genre de **rétroactions** avez-vous eu de la part de :

-L'administration?

-Des autres enseignants?

-Parents?

-Élèves?

THÈMES

-Quelle est, selon vous, l'importance de traiter du thème de l'**environnement** avec les 10-12 ans?

-Et du thème des **droits humains**?

-Et celui de la **consommation responsable**?

-Avez-vous l'impression que ces 3 thèmes interreliés forment une **unité intéressante**?

ACTIVITÉS

-En général, les activités sur l'**environnement** vous ont-elles paru pertinentes?

-Et les activités sur les **droits humains**?

-Et qu'en est-il pour les activités sur la **consommation responsable**?

MÉDIAS

-Le programme utilise plusieurs médias de présentation (vidéos, conférencier, etc.), y a-t-il un intérêt selon vous à utiliser cette diversité de **médias**?

-Lesquels avez vous **préféré**?

-Le **moins aimé**?

APPROCHES PÉDAGOGIQUES

Nous avons utilisé plusieurs approches pédagogiques telles que les discussions de groupe, les jeux de rôles, le travail en équipe, les fiches pédagogiques, etc.

-Lesquelles avez-vous **préféré**?

-Le **moins aimé**?

POINTS FORTS/FAIBLES

-Selon vous, quels sont les **points forts** du programme, ceux qu'il serait important de garder lors d'une future application?

-Et les **points faibles**, ceux qu'il vaudrait la peine de retravailler ou de carrément éliminer?

SECTION 4 : APPRENTISSAGES

APPRENTISSAGES

-Que croyez-vous que le programme a permis aux élèves d'apprendre sur le plan des **connaissances**?

-Quelles **attitudes** ont pu être modifiées?

-Quels **comportements** a-t-il pu influencer?

-Quelles **compétences** a-t-il permis d'acquérir ou de consolider?

DÉVELOPPEMENT MORAL

-Croyez-vous que les activités étaient **adaptées à l'âge** des élèves?

-Quelles **prises de conscience** croyez-vous en ont découlé?

-Croyez-vous que ce genre d'activités **aide** à développer des attitudes et comportements favorables aux thèmes à l'étude, **ou plutôt** qu'elles mènent au **découragement et à l'inaction**?

SATISFACTION PAR RAPPORT AUX APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES

-Êtes-vous **satisfaite** des **apprentissages** réalisés par vos élèves?

-Êtes-vous **satisfaite** de la **participation** de vos élèves?

SECTION 5 : RECOMMANDATIONS POUR LES PROCHAINES ANNÉES

RECOMMANDATIONS

-Recommanderiez-vous à un autre enseignant de me recevoir pour implanter ce programme dans sa classe?

-Si oui, quelles **modifications** au programme me suggèreriez-vous?

SECTION 6 : AUTRES COMMENTAIRES

AJOUT?

-Y a-t-il **d'autres sujets** que nous n'avons pas abordés et sur lesquels vous aimeriez dire quelque chose?

F.6 Grille des compétences transversales

Activité : _____ : _____ Date : _____

1. Selon vous, à quel point cette activité a-t-elle permis de développer les compétences transversales suivantes?

- Pour chacune des 9 compétences, veuillez répondre en cochant un rond sur l'échelle allant de « Beaucoup » à « Pas du tout ».

2. Selon vous, quelles sous-compétences⁴⁵ transversales ont été touchées?

- Pour chacune, veuillez répondre en cochant oui ou non.

		Beaucoup	Moyennement	Peu	Pas du tout
COMPÉTENCES D'ORDRE INTELLECTUEL					
1. Exploiter l'information		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consultation de sources variées	OUI <input type="radio"/> NON <input type="radio"/>				
Sélection de données pertinentes	OUI <input type="radio"/> NON <input type="radio"/>				
Organisation cohérente de l'information	OUI <input type="radio"/> NON <input type="radio"/>				
Recours efficace à l'information	OUI <input type="radio"/> NON <input type="radio"/>				
Utilisation dans de nouveaux contextes	OUI <input type="radio"/> NON <input type="radio"/>				
2. Résoudre des problèmes		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pertinence des éléments identifiés	OUI <input type="radio"/> NON <input type="radio"/>				
Formulation de solutions plausibles et imaginatives	OUI <input type="radio"/> NON <input type="radio"/>				
Utilisation de stratégies efficaces et variées	OUI <input type="radio"/> NON <input type="radio"/>				
Dynamisme de la démarche	OUI <input type="radio"/> NON <input type="radio"/>				
Reconnaissance des éléments de réussite et de difficulté	OUI <input type="radio"/> NON <input type="radio"/>				
Transposition des stratégies développées à d'autres situations	OUI <input type="radio"/> NON <input type="radio"/>				
3. Exercer son jugement critique		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formulation adéquate de la question et de ses enjeux	OUI <input type="radio"/> NON <input type="radio"/>				
Vérification de l'exactitude des données	OUI <input type="radio"/> NON <input type="radio"/>				
Pertinence des critères d'appréciation	OUI <input type="radio"/> NON <input type="radio"/>				
Cohérence entre le jugement et ses référents	OUI <input type="radio"/> NON <input type="radio"/>				
Justification nuancée du jugement	OUI <input type="radio"/> NON <input type="radio"/>				
Ouverture à la remise en question du jugement	OUI <input type="radio"/> NON <input type="radio"/>				

⁴⁵ « Sous-compétence » fut le terme employé dans cette grille de compétences transversales, mais le terme exact employé dans le programme de formation de l'école québécoise est « critère d'évaluation » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

... (suite)			Beaucoup	Moyennement	Peu	Pas du tout
4. Mettre en œuvre sa pensée créatrice			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Appropriation des éléments de la situation	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Diversité des possibilités de réalisation inventoriées	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Originalité des liens entre les éléments	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Dynamisme du processus	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Détermination d'améliorations possibles dans le processus d'innovation	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
COMPÉTENCES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE						
5. Se donner des méthodes de travail efficaces			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compréhension de la tâche à réaliser	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Exécution de la tâche	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Analyse du déroulement de la démarche	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Persévérance et ténacité dans l'action	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Formulation de conclusions	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
6. Exploiter les technologies de l'information et de la communication			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maîtrise de la terminologie propre aux technologies de la communication et de l'information	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Utilisation efficace des outils informatiques	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Utilisation de stratégies de dépannage	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Reconnaissance de ses réussites et de ses difficultés	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
COMPÉTENCES D'ORDRE PERSONNEL ET SOCIAL						
7. Structurer son identité			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curiosité et ouverture à l'égard de son environnement	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Approfondissement de ses valeurs de référence	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Présence aux valeurs d'autrui	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Effort de compréhension et d'appréciation des créations et des réalisations humaines	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Identification des moyens à mettre en œuvre pour son développement personnel	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				

... (suite)			Beaucoup	Moyennement	Peu	Pas du tout
8. Coopérer			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconnaissance des besoins des autres	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Attitudes et comportements adaptés	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Engagement dans la réalisation d'un travail de groupe	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Contribution à l'amélioration des modalités d'un travail de groupe	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
COMPÉTENCES DE L'ORDRE DE LA COMMUNICATION						
9. Communiquer de façon appropriée			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clarté, pertinence et précision de l'intention de communication	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Cohérence du message	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Utilisation de la symbolique ou du vocabulaire appropriés	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Respect des codes et des conventions	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Présence critique et dynamique aux communications des autres	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				
Autoanalyse et autoévaluation	OUI <input type="radio"/>	NON <input type="radio"/>				

APPENDICE G

VALIDATION QUALITATIVE DES OUTILS D'ÉVALUATION

- G.1 Liste des experts ayant évalué les outils d'évaluation développés
- G.2 Guide d'évaluation remis aux experts pour la validation qualitative des outils d'évaluation du programme éducatif CAUSE

G.1 Liste des experts ayant évalué les outils d'évaluation

Chercheurs

- **Tamara Lemerise**, Professeure-chercheuse en psychologie de l'éducation, Université du Québec à Montréal
- **Dany Lussier-Desrochers**, Étudiant au doctorat en psychologie de l'éducation, Université du Québec à Montréal

Enseignants

- **Marie-Claude Daoust***, Enseignante en 1^e année du primaire à l'école St-René (Commission scolaire des Grandes-Seigneuries)
- **Claude Poudrier***, Enseignant en 6^e année du primaire, détenteur d'une maîtrise en ERE, collaborateur au groupe de travail au comité interministériel en ERE, représentant du Québec au Réseau Canadien en Éducation Relative à l'Environnement et Communication (EECOM)
- **Serge Gonat**, Enseignant de français en 1^e secondaire à Lucien-Pagé (Commission scolaire de Montréal) et impliqué dans un projet multidisciplinaire sur l'environnement à la polyvalente

Expert en statistiques et en méthodologie

- **Jean Bégin**, Agent de recherche à l'Université du Québec à Montréal et conseiller en analyses statistiques et en méthodologie de recherche

Expert en compétences transversales

- **Jean Archambault**, Conseiller pédagogique et expert sur les compétences transversales

* Ces deux évaluateurs ont aussi participé à la validation qualitative du programme éducatif CAUSE.

**G.2 Guide d'évaluation remis aux experts pour la validation qualitative
des outils d'évaluation du programme éducatif CAUSE**



Consommateurs Avertis Unis en Solidarité et pour l'Environnement

Inês Lopes

Étudiante au doctorat en psychologie de l'éducation, UQAM

Sous la direction de Dr. Tamara Lemerise

Août 2004

Cher expert, je vous remercie d'avoir accepté de commenter les outils d'évaluation du programme CAUSE. Les questions suivantes se veulent un « guide » de base, mais n'hésitez pas à fournir toute autre réaction ou suggestion dans les espaces alloués à cet effet. Vos commentaires et suggestions sont très importants; ils nous permettront de valider et d'améliorer les outils d'évaluation du programme éducatif CAUSE.

ANNEXE C : QUESTIONNAIRE PRÉ-POST (ÉLÈVES)

1. Le questionnaire est-il adapté à l'âge des élèves (10-12 ans)?

2. Le questionnaire est-il bien structuré, les questions sont-elles bien formulées? Est-ce un questionnaire facile à compléter?

3. Ce questionnaire permettra-t-il, selon vous, d'obtenir des données pertinentes?

4. Vos suggestions relatives au questionnaire pré-post :

5. Le questionnaire pré-post sera remis aux élèves en trois parties séparées (connaissances, attitudes et comportements). Quel est l'ordre que vous suggérez pour la remise de ces parties aux élèves (afin d'éviter que les questions et réponses d'une partie n'influencent les réponses d'une autre partie)?

1. _____
2. _____
3. _____

**ANNEXE D : QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DES ACTIVITÉS
(MODÈLE DE BASE ÉLÈVES)**

**Veuillez noter que ce questionnaire est un modèle de base pour une activité donnée. Chacun des 21 questionnaires sera adapté à l'activité en question.*

1. Le questionnaire est-il adapté à l'âge des élèves (10-12 ans)?

2. Le questionnaire est-il bien structuré, les questions sont-elles bien formulées? Les élèves auront-ils de la difficulté à le compléter 21 fois?

3. Ce questionnaire permet-il, selon vous, d'obtenir des données pertinentes?

4. Vos suggestions relatives au questionnaire d'appréciation des activités et des compétences transversales pour les élèves:

ANNEXE E: QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DES ACTIVITÉS (MODÈLE DE BASE ENSEIGNANTE)

Encore une fois, que ce questionnaire est un modèle de base pour une activité donnée. Chacun des 21 questionnaires sera adapté à l'activité en question.

1. Le questionnaire est-il bien structuré, les questions sont-elles bien formulées? Est-ce un questionnaire facile à compléter?

2. Ce questionnaire permet-il d'obtenir, selon vous, des données pertinentes?

3. Vos suggestions relatives au questionnaire d'appréciation des activités pour l'enseignante:

**ANNEXE F : GRILLE D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES
TRANSVERSALES (ENSEIGNANTE)**

1. La grille est-elle bien structurée et facile à compléter par une enseignante?

2. La grille permettra-elle d'obtenir, selon vous, des données pertinentes?

3. Vos suggestions relatives à la grille des compétences transversales par l'enseignante:

ANNEXE G : ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE (ÉLÈVES)

1. L'entrevue est-elle adaptée à l'âge des élèves (10-12 ans)?

2. L'entrevue est-elle bien structurée et pose-t-elle des questions faciles à comprendre et dont les réponses sont faciles à fournir?

3. L'entrevue permettra-elle d'obtenir, selon vous, des informations pertinentes?

4. Vos suggestions relatives à l'entrevue semi-structurée pour les élèves:

ANNEXE H : ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE (ENSEIGNANTE)

1. L'entrevue est-elle bien structurée et pose-t-elle des questions auxquelles il est faciles de répondre?

2. L'entrevue permettra-elle d'obtenir, selon vous, des données pertinentes?

3. Vos suggestions relatives à l'entrevue semi-structurée pour l'enseignante:

AUTRES COMMENTAIRES

N'hésitez pas à nous faire part d'autres commentaires, suggestions ou interrogations concernant les outils d'évaluation (au besoin, joindre une autre feuille).

Merci pour le temps consacré à commenter les outils d'évaluation du programme CAUSE. Sachez que c'est grandement apprécié.

APPENDICE H

LETTRES DE SOLLICITATION ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

- H.1 Lettre de sollicitation à l'application et à l'évaluation (direction)
- H.2 Lettre de sollicitation à l'application et à l'évaluation (enseignante)
- H.3 Formulaire de consentement (direction)
- H.4 Formulaire de consentement (enseignante)
- H.5 Lettre et formulaire de consentement (parents)

H.1 Lettre de sollicitation à l'application et à l'évaluation (direction)

Chère directrice,

Je sollicite votre collaboration à un projet de recherche que j'effectue dans le cadre de mes études en psychologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Mes objectifs sont d'appliquer et d'évaluer le programme éducatif CAUSE (Consommateurs Avertis Unis en Solidarité et pour l'Environnement). Si vous acceptez mon programme dans une classe de votre école, cela me réjouirait et m'aiderait beaucoup dans la réalisation de mon travail.

Le programme que j'ai élaboré aborde trois grandes thématiques : la consommation responsable, les droits humains et l'environnement. Ces thématiques sont déjà incluses dans le programme scolaire des élèves. Le programme CAUSE comporte 21 activités pédagogiques de 90 minutes.

L'évaluation de mise en œuvre que je propose poursuit trois grands objectifs: 1) vérification du déroulement du programme ; 2) mesure du degré de satisfaction des participants ; et 3) identification des principaux types de progrès des élèves tels que perçus et rapportés par les élèves eux-mêmes et par leur enseignante (connaissances, attitudes, comportements et compétences transversales).

Pour ce faire, six outils d'évaluation seront utilisés : trois concernent les élèves, trois s'adressent à l'enseignante. Pour les élèves il est prévu : 1) un questionnaire pré-post (mesure des connaissances, attitudes et comportements) dont le temps requis pour le compléter est d'environ une trentaine de minutes ; 2) un mini-questionnaire d'appréciation appliqué après chaque activité (5 minutes) ; et 3) une entrevue en fin de programme auprès de petits groupes d'élèves (4 élèves à la fois, pour une durée de 45 minutes par entrevue). L'enseignante participante aura pour sa part à compléter : 1) une grille d'évaluation des compétences exercées dans chacune des activités (5-10 minutes par grille) ; 2) un questionnaire d'appréciation de chaque

activité (5 minutes chaque fois); et 3) une entrevue de fin de programme (environ 45 minutes).

Les activités liées à cette recherche se dérouleront sur les heures de classe, au moment qui convient le mieux à l'enseignante. Je confirme que les mesures usuelles de déontologie de l'UQAM seront appliquées. Il sera possible pour l'enseignante ou ses élèves de mettre fin à leur participation à cette recherche sans que cela ne leur cause préjudice. Toutes les données recueillies par les questionnaires, les grilles et les entrevues seront confidentielles. Lors de publications, l'anonymat sera également préservé ; seules les données de groupe seront diffusées.

Je joins à cette lettre une copie détaillée du programme éducatif CAUSE.

Merci pour l'intérêt que vous portez à cette recherche. Pour toute information supplémentaire, n'hésitez pas à me contacter.

Inês Lopes

Étudiante au doctorat en psychologie de l'éducation, Université du Québec à Montréal

Sous la direction de Tamara Lemerise

H.2 Lettre de sollicitation à l'application et à l'évaluation (enseignante)

Chère enseignante,

Je sollicite votre collaboration à un projet de recherche que j'effectue dans le cadre de mes études en psychologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Mes objectifs sont d'appliquer et d'évaluer le programme éducatif CAUSE (Consommateurs Avertis Unis en Solidarité et pour l'Environnement). Si vous acceptez mon programme dans votre classe, cela me réjouirait et m'aiderait beaucoup dans la réalisation de mon travail.

Le programme que j'ai élaboré aborde trois grandes thématiques : la consommation responsable, les droits humains et l'environnement. Ces thématiques sont déjà incluses dans le programme scolaire des élèves. Le programme CAUSE comporte 21 activités pédagogiques de 90 minutes.

L'évaluation de mise en œuvre que je propose poursuit trois grands objectifs: 1) vérification du déroulement du programme ; 2) mesure du degré de satisfaction des participants ; et 3) identification des principaux types de progrès des élèves tels que perçus et rapportés par les élèves eux-mêmes et par leur enseignante (connaissances, attitudes, comportements et compétences transversales).

Pour ce faire, six outils d'évaluation seront utilisés : trois concernent les élèves, trois s'adressent à l'enseignante. Pour les élèves il est prévu : 1) un questionnaire pré-post (mesure des connaissances, attitudes et comportements), dont le temps requis pour le compléter est d'environ une trentaine de minutes ; 2) un mini-questionnaire d'appréciation appliqué après chaque activité (5 minutes) ; et 3) des entrevues en fin de programme auprès de petits groupes d'élèves (4 élèves à la fois, pour une durée de 45 minutes par entrevue). L'enseignante participant(e) aura pour sa part à compléter : 1) une grille d'évaluation des compétences exercées dans chacune des activités (5-10 minutes par grille) ; 2) un questionnaire d'appréciation de chaque

activité (5 minutes chaque fois) ; et 3) une entrevue de fin de programme (environ 45 minutes).

Les activités liées à cette recherche se dérouleront sur les heures de classe, au moment qui vous convient le mieux. Je confirme que les mesures usuelles de déontologie de l'UQAM seront appliquées. Il sera possible pour vous ou vos élèves de mettre fin à votre participation à cette recherche sans que cela ne vous cause préjudice. Toutes les données recueillies par les questionnaires, les grilles et les entrevues seront confidentielles. Lors de publications, l'anonymat sera également préservé ; seules les données de groupe seront diffusées.

Je joins à cette lettre une copie détaillée du programme éducatif CAUSE.

Merci pour l'intérêt que vous portez à cette recherche. Pour toute information supplémentaire, n'hésitez pas à me contacter.

Inês Lopes

Étudiante au doctorat en psychologie de l'éducation, Université du Québec à Montréal

Sous la direction de Tamara Lemerise

H.3 Formulaire de consentement (direction)

J'ai été dûment informé(e) des objectifs de la recherche d'Inês Lopes et de Tamara Lemerise du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal s'intitulant « Élaboration et évaluation de mise en œuvre du programme éducatif CAUSE (Consommateurs Avertis Unis en Solidarité et pour l'Environnement) auprès d'élèves du troisième cycle du primaire ». J'ai aussi pu consulter le programme CAUSE. J'accepte d'appuyer tout(e) enseignant(e) de mon école qui manifestera un intérêt à appliquer le programme dans sa classe. Globalement, les activités du programme CAUSE recoupent des contenus et des thématiques déjà inclus dans le programme scolaire des élèves.

J'ai également pris connaissance des mesures déontologiques associées au présent projet et je les juge conformes et adéquates.

Inês Lopes, Étudiante au doctorat en psychologie de l'éducation, UQAM
Sous la direction de Tamara Lemerise

Nom de l'école

Signature de la direction

Date (JJ/MM/AA)

H.4 Formulaire de consentement (enseignante)

J'ai été dûment informé(e) des objectifs de la recherche d'Inês Lopes et de Tamara Lemerise du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal s'intitulant « Élaboration et évaluation de mise en œuvre du programme éducatif CAUSE (Consommateurs Avertis Unis en Solidarité et pour l'Environnement) auprès d'élèves de troisième cycle du primaire ». J'ai aussi pu consulter le programme CAUSE. J'accepte d'appliquer le programme dans ma classe et de participer à l'évaluation de mise en œuvre. Globalement, les activités du programme CAUSE recoupent des contenus et des thématiques déjà inclus dans le programme scolaire des élèves.

J'ai également pris connaissance des mesures déontologiques associées au présent projet et je les juge conformes et adéquates.

Inês Lopes, Étudiante au doctorat en psychologie de l'éducation, UQAM
Sous la direction de Tamara Lemerise

Nom de l'école

Signature de l'enseignante

Date (JJ/MM/AA)

H.5 Lettre et formulaire de consentement (parents)



Consommateurs Avertis Unis en Solidarité et pour l'Environnement

6 octobre 2005

Chers parents,

Cette année, dans la classe de votre enfant, un projet spécial sera tenu. Ce projet s'intitule **Consommateurs Avertis Unis en Solidarité et pour l'Environnement (CAUSE)** et porte sur trois thèmes : l'environnement, les droits humains et la consommation responsable.

Ce programme a été élaboré dans le cadre de mes études doctorales en psychologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Avec l'accord d'Odette Buteau, l'enseignante de votre enfant, et de Carole Allard, la directrice de l'école, ce programme sera implanté et évalué cette année dans la classe d'Odette.

L'évaluation d'implantation se fera sous forme de questionnaires et d'entrevues qui vérifieront, auprès des élèves et de leur enseignante, leurs appréciations des activités proposées et les apprentissages réalisés. Sachez que toutes les données obtenues seront confidentielles. Par ailleurs, dans toute publication, seules les données de groupe seront utilisées.

J'aimerais également que certaines productions des élèves soient diffusées ainsi que quelques photos des élèves en classe. Aucun nom ne sera cité lorsque les productions des élèves seront diffusées. Il s'agit des réponses qu'ils fourniront à certaines activités, des textes qu'ils écriront, des dessins qu'ils feront, ou des rapos qu'ils composeront, à titre d'exemples. Certaines photos seront aussi prises en classe. Si j'ai votre autorisation, il se peut qu'elles soient publiées dans des revues lorsque j'écrirai des articles sur le programme éducatif CAUSE ou projetées sur écran (PowerPoint) lorsque je parlerai du programme lors de colloques scientifiques. Si toutefois vous refusez, soyez sans crainte qu'aucune photo où figure votre enfant ne sera utilisée.

Pour toute information supplémentaire, n'hésitez pas à communiquer avec moi. Votre accord m'est très précieux.

Merci de me retourner par votre enfant le talon de cette feuille dûment complété, d'ici le 3 novembre 2005 s'il-vous-plait.

Merci infiniment,

Inés Lopes

Étudiante au doctorat en psychologie de l'éducation, UQÀM

Sous la direction de Dr. Tamara Lemerise

X

Formulaire de consentement

Merci de cocher si vous acceptez ou refusez puis de compléter les informations au bas.

J'ACCEPTE que les réponses et productions/photos de mon enfant soient utilisées par Inés ☐

Lorsque dans le cadre de sa recherche ou d'une diffusion scientifique

JE REFUSE que les réponses et productions/photos de mon enfant soient utilisées par Inés ☐

Lorsque dans le cadre de sa recherche ou d'une diffusion scientifique

Nom de l'élève

Signature d'un parent

Date

APPENDICE I

DONNÉES STATISTIQUES DU QUESTIONNAIRE PRÉ-POST

Tableau I.1 Connaissances acquises pour chacun des trois thèmes
(progrès perçus par les élèves dans le questionnaire pré-post)

Tableau I.2 Attitudes développées pour chacun des trois thèmes
(progrès perçus par les élèves dans le questionnaire pré-post)

Tableau I.3 Comportements rapportés pour chacun des trois thèmes
(progrès perçus par les élèves dans le questionnaire pré-post)

Tableau I.1

Connaissances acquises pour chacun des trois thèmes
(progrès perçus par les élèves dans le questionnaire pré-post) (N = 41 à 43)

Connaissance sur...	Pré	Post	Différence	Test t
Environnement (en général)	3,98	4,34	0,33	2,05*
Coupe des forêts	3,79	4,45	0,74	3,67*
Gestion des déchets	3,73	4,48	0,76	3,11*
Recyclage	4,24	4,61	0,36	2,02*
Réutilisation	3,35	4,30	0,83	3,30*
Conservation de l'eau	3,76	4,48	0,69	3,22*
Changements climatiques	3,15	3,93	0,58	2,18*
Conservation de l'énergie	2,90	3,93	1,05	3,97*
Biodiversité	1,83	3,21	1,26	4,70*
Droits humains (en général)	3,00	4,30	1,32	5,66*
Inégalités entre riches et pauvres	3,98	4,67	0,61	3,82*
Discrimination	3,14	4,41	1,20	5,33*
Mes droits	4,16	4,48	0,36	1,64
Mes responsabilités	4,32	4,55	0,15	0,90
Convention relative aux droits de l'enfant	3,17	4,30	1,29	5,27*
Gens impliqués dans la défense des droits humains	2,98	4,16	1,23	5,19*
Travail des enfants	3,66	4,45	0,83	4,02*
Pauvreté	3,94	4,60	0,76	3,97*
Consommation responsable (en général)	2,79	4,30	1,56	6,41*
Surconsommation	2,52	4,02	1,37	4,52*
Publicité	3,88	4,66	0,71	3,53*
Marques	4,08	4,59	0,47	2,50*
Commerce équitable	2,98	4,57	1,54	6,04*
Mes critères de consommation	3,52	4,34	0,81	3,18*
Ce qui influence la consommation	2,62	4,36	1,63	6,31*
Liens entre la consommation, l'environnement et les droits humains	3,25	4,20	0,93	3,98*

* p < 0,05

Note : La différence des moyennes ne correspond pas à la moyenne des différences parce que dans le premier cas toutes les réponses des élèves ont été compilées alors que dans le deuxième cas, seules les réponses des élèves ayant répondu au questionnaire aux deux moments de passation ont été considérées.

Tableau I.2

Attitudes développées pour chacun des trois thèmes
(progrès perçus par les élèves dans le questionnaire pré-post) (N = 39 à 45)

Attitude en lien avec l'environnement	Pré	Post	Différence	Test t
Les arbres je trouve que c'est précieux, je dois donc aider à les protéger.	3,47	3,70	0,29	2,79*
Il est important qu'un jeune de mon âge connaisse des choses sur l'environnement.	3,36	3,68	0,34	3,33*
Le réchauffement de la planète ce n'est pas tellement grave.	1,96	1,61	-0,37	-2,11*
J'ai peur de ce que l'avenir nous réserve par rapport à l'environnement.	3,45	3,57	0,19	1,54
Je peux aider à améliorer l'environnement.	3,27	3,57	0,28	2,39*
De l'eau il y en a beaucoup et c'est gratuit, donc on n'a pas besoin de faire attention à ne pas la gaspiller.	1,69	1,51	-0,27	-1,67
Les habitants des pays riches, comme le nôtre, produisent trop de déchets.	3,18	3,56	0,37	2,15*
Les petits gestes de tous mis ensemble feront une différence pour protéger l'environnement.	3,40	3,76	0,34	3,15*
Recycler c'est pas mal plus compliqué que de jeter à la poubelle.	2,35	2,24	-0,24	-0,94
Quand je pense à ce qu'il y a à faire pour améliorer l'environnement ça me décourage.	2,63	2,40	-0,21	-1,03
Il y a beaucoup de personnes qui utilisent trop d'électricité inutilement.	3,63	3,57	-0,05	-0,31
Ce n'est pas à moi de faire des choses pour protéger l'environnement.	1,92	1,74	-0,26	-1,92
Il est urgent que l'on s'occupe de protéger les animaux et les plantes en voie de disparition.	3,67	3,71	0,07	0,48
Parfois, je pourrais réutiliser un objet (vêtement, jouet) ou le donner à quelqu'un d'autre, mais c'est plus simple de le jeter à la poubelle.	2,49	2,22	-0,34	-1,25

* p < 0,05

Note : La différence des moyennes ne correspond pas à la moyenne des différences parce que dans le premier cas toutes les réponses des élèves ont été compilées alors que dans le deuxième cas, seules les réponses des élèves ayant répondu au questionnaire aux deux moments de passation ont été considérées.

Attitude en lien avec les droits humains	Pré	Post	Différence	Test t
Je peux aider à défendre les droits humains.	3,04	3,55	0,29	2,25*
D'après moi, ce serait possible de diminuer la pauvreté si assez de gens décidaient d'aider les pauvres.	3,59	3,58	-0,14	-1,22
C'est normal que tous les enfants du monde n'aient pas les mêmes droits.	2,37	2,00	-0,24	-1,00
Quand je pense à ce qu'il y a à faire pour améliorer les droits humains ça me décourage.	2,62	2,15	-0,56	-2,04*
Quand un ami ne respecte pas mes droits, je trouve ça important de lui dire.	3,32	3,55	0,26	1,55
Même si je fais attention à ne pas faire de la discrimination, les autres vont continuer quand même, alors ça ne changera rien.	2,50	2,23	-0,26	-1,07
Il est important qu'un jeune de mon âge connaisse des choses sur les droits humains.	3,33	3,63	0,20	1,36
Ce n'est pas à moi de faire des choses pour défendre les droits humains.	2,31	1,68	-0,50	-2,51*
La vie c'est comme ça, il y a les riches et il y a les pauvres. Je ne pense pas que ça puisse changer.	2,00	1,93	-0,06	-0,29
D'après moi, c'est nécessaire que les gens s'impliquent pour la protection des droits humains.	3,46	3,78	0,22	1,48
J'ai peur de ce que l'avenir nous réserve en matière de respect des droits humains.	2,98	3,30	0,31	1,34
Les petits gestes de tous mis ensemble feront une différence pour le respect des droits humains.	3,51	3,65	0,18	0,95
Je dois respecter les droits des autres même si ça ne fait pas toujours mon affaire.	3,40	3,70	0,25	1,46
Quand on achète quelque chose, on ne peut pas savoir si le produit qu'on achète est fait par des enfants exploités (qui ont travaillé en étant sous-payés ou avec de mauvaises conditions de travail), alors on ne peut pas les aider.	2,37	2,26	-0,12	-0,38

* p < 0,05

Attitude en lien avec la consommation responsable	Pré	Post	Différence	Test t
Porter du linge de marque c'est plus « cool ».	2,67	2,54	-0,11	-0,78
Il est important qu'un jeune de mon âge connaisse des choses sur la consommation responsable.	3,42	3,76	0,25	2,49*
La publicité ne fait pas augmenter notre consommation.	2,92	2,54	-0,30	-1,07
Ça ne me dérange pas de payer plus cher pour un produit si je sais que les producteurs ont eu un salaire et des conditions de travail adéquats.	2,56	2,87	0,44	1,75
Quand je pense à ce qu'il y a à faire pour consommer de façon plus responsable ça me décourage.	2,61	2,26	-0,42	-1,58
Lorsque j'achète un produit, ça ne me tente pas de faire attention à certains critères comme son impact sur l'environnement et les droits humains.	2,47	2,20	-0,47	-2,48*
Je crois que les habitants des pays riches, comme nous, achètent souvent des choses dont ils n'ont pas besoin.	3,51	3,55	0,06	0,37
J'ai peur de ce que l'avenir nous réserve par rapport à nos habitudes de consommation à changer.	3,08	2,95	0,00	0,00
Les vêtements de marque ne sont pas nécessairement de meilleure qualité.	2,85	3,38	0,51	2,17*
Il est important de suivre la mode.	2,21	2,25	0,06	0,28
Je peux consommer de façon responsable (acheter des produits respectueux de l'environnement et des droits des producteurs).	3,04	3,53	0,53	3,32*
La publicité ne nous informe pas correctement, elle est souvent trompeuse.	3,35	3,38	-0,15	-0,82
Ce n'est pas à moi de faire des choses pour la consommation responsable.	2,10	1,95	-0,24	-1,27
Les petits gestes de tous mis ensemble feront une différence pour avoir une consommation plus responsable.	3,39	3,63	0,19	1,19

* p < 0,05

Tableau I.3
Comportements rapportés pour chacun des trois thèmes
(progrès perçus par les élèves dans le questionnaire pré-post) (*N* = 37 à 40)

Comportement en lien avec l'environnement	Pré	Post	Différence	Test <i>t</i>
Au lieu de jeter ou de recycler un produit, je tente de voir si je ne pourrais pas le réutiliser.	2,63	2,80	0,13	0,62
Je m'informe sur l'environnement.	2,42	2,53	0,15	0,81
Je gaspille de l'eau inutilement. Je garde le robinet ouvert quand je n'en ai pas besoin (ex. pendant que je me brosse les dents).	1,80	2,00	0,33	1,77
Je ne gaspille pas de papier inutilement. J'utilise les deux côtés d'une feuille et je recycle.	2,71	3,13	0,45	2,11*
Il m'arrive de faire des choses qui ne respectent pas l'environnement.	2,27	2,29	-0,11	-0,81
Lorsque je peux marcher ou utiliser un moyen de transport autre que de demander à mes parents de m'accompagner en voiture, je le fais (ex : autobus, métro, bicyclette, patins à roues alignées, rouli-roulant).	2,98	3,10	0,14	0,59
Je jette à la poubelle certaines choses qui pourraient être recyclées ou réutilisées.	2,10	2,44	0,25	1,53
Si je vois mes parents ou amis faire un comportement qui nuit à l'environnement, je leur fais la remarque.	2,76	2,78	0,05	0,24
Je ne recycle pas le plastique, le verre ou le métal.	1,94	1,90	-0,24	-0,98
Il m'arrive de faire des choses qui nuisent aux espèces vivantes (animales et végétales).	1,90	2,02	0,03	0,12
Lorsque je n'utilise pas un appareil électrique (TV, ordinateur, radio, jeu vidéo, etc.), je l'éteins.	3,13	3,20	0,18	1,10
Ça ne m'intéresse pas vraiment l'environnement. Quand j'en attends parler je m'en vais ou je change de poste.	2,33	2,15	-0,26	-1,24

* $p < 0,05$

Note : La différence des moyennes ne correspond pas à la moyenne des différences parce que dans le premier cas toutes les réponses des élèves ont été compilées alors que dans le deuxième cas, seules les réponses des élèves ayant répondu au questionnaire aux deux moments de passation ont été considérées.

Comportement en lien avec les droits humains	Pré	Post	Différence	Test t
Si ça me demande un effort de respecter les droits des gens autour de moi, je pense à moi avant.	2,51	2,37	-0,20	-1,10
Je choisis de m'impliquer pour les droits humains (participer à une marche ou une manifestation, donner de l'argent à une organisation, signer une pétition, envoyer une lettre...).	2,26	2,59	0,40	2,07*
J'ai des paroles ou actions discriminatoires (qui ne respectent pas certains groupes de gens qui sont différents de moi).	1,68	2,22	0,48	2,55*
Je m'informe sur les droits humains.	2,17	2,53	0,41	1,95
Je défends mes droits.	3,23	3,37	0,11	0,70
Je n'aide pas les personnes plus démunies (qui sont plus pauvres).	2,06	2,07	-0,08	-0,35
Si je vois mes parents ou amis ne pas respecter les droits des autres, je leur fais la remarque.	2,50	3,05	0,41	2,03
Il m'arrive de ne pas respecter les droits des gens autour de moi.	2,06	2,45	0,52	3,55*
Si je sais qu'une entreprise profite du travail des enfants, je décide de ne pas l'encourager.	2,64	3,26	0,79	3,71*
Ça ne m'intéresse pas vraiment les droits humains. Quand j'en attends parler je m'en vais ou je change de poste.	2,31	2,18	-0,19	-1,04

* $p < 0,05$

Comportement en lien avec la consommation responsable	Pré	Post	Différence	Test t
Ça ne m'intéresse pas vraiment la consommation responsable. Quand j'en attends parler je m'en vais ou je change de poste.	2,54	2,14	-0,43	-1,68
Je demande à mes parents ou aux marchands si un produit est « équitable » (les travailleurs ont reçu un salaire et des conditions de travail adéquats) avant de l'acheter.	2,12	2,19	0,00	0,00
J'achète surtout des « marques » (ex. : Nike, Tommy Hilfiger, etc.) parce que c'est de meilleure qualité.	2,66	2,71	0,03	0,16
Avant d'acheter un produit, ou de demander à mes parents de me l'acheter, je me questionne à savoir si j'en ai vraiment besoin.	2,76	2,65	-0,05	-0,26
Je m'informe sur la consommation responsable.	2,12	2,42	0,34	2,06*
J'essaie d'être à la mode, comme mes amis et comme les gens à la télévision et dans les revues.	2,47	2,51	0,05	0,35
Si je vois mes parents ou amis acheter un produit non respectueux de l'environnement ou non équitable, je leur fais la remarque.	2,31	2,50	0,14	0,64
J'achète du linge avec « des marques » (ex. Nike, Tommy Hilfiger, etc.) parce que c'est plus « cool ».	2,56	2,63	0,03	0,13
Lorsque j'achète ou que je demande à mes parents d'acheter quelque chose, je ne me laisse pas influencer par la publicité trompeuse.	2,58	3,07	0,38	1,60
Il m'arrive de ne pas avoir une consommation responsable.	2,41	2,63	0,22	1,43
Lorsque j'achète ou je demande à mes parents d'acheter quelque chose, je vérifie certaines informations avant.	2,73	2,74	0,07	0,35
J'achète surtout des produits annoncés à la télévision ou sur des affiches publicitaires.	2,04	2,16	0,07	0,39

* $p < 0,05$